

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Alger II / Bouzaréah  
Faculté des Langues Étrangères / Département de Français



## THÈSE

**En vue d'obtention du diplôme de Doctorat LMD**

**Option : Analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel**

**Les pratiques enseignantes de l'interculturel en classe de  
FLE au secondaire : difficultés et remédiation en contexte  
plurilingue**

**Thèse préparée par :**

Abdenour AIT TAHAR

**Sous la direction de :**

Pr : Wafaa BEDJAOUI

Pr : Lakhdar KHARCHI

### **Membres de jury**

Mme Nassima AMARI	Professeur (Université Alger 2)	Présidente
Mme Wafa BEDJAOUI	Professeur (Université Alger 2)	Directrice de recherche
M. Lakhdar KHARCHI	Professeur (Université de M'sila)	Co-directeur de recherche
Mme Noudjoud BERGOUHT	Professeur (Université Alger 2)	Examinatrice
Mme Fatiha IDJENEDEN	Professeur (Université Alger 2)	Examinatrice
Mme Karima AIT DAHMANE	Professeur (Université Blida 2)	Examinatrice
M. Mokrane AIT DJIDA	MCA (Université de Chelef)	Examinateur

**Année universitaire : 2023/2024**

## *Dédicaces*

*À ma chère femme*

*À mes chers parents*

*À ma famille*

*À ma belle famille*

*À mes ami(e)s*

*À mon cher Aghiles*

## **Remerciements**

*Dieu Merci ! Vous m'avez donné le courage et la force pour achever ce travail de recherche si pénible et si long.*

*Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de recherche, en l'occurrence madame Wafaa BEDJAOUI de m'avoir accompagné durant toute ses années. Qu'elle trouve dans ces quelques lignes toute ma gratitude et ma considération pour ses conseils et surtout pour la confiance qu'elle a placée en moi dans ce travail.*

*À monsieur Lakhdar KHARCHI, mon co-directeur, il est venu comme un ange gardien et m'avait donné un nouveau souffle et une force incroyable. Je ne peux qu'être reconnaissant tout en le remerciant chaleureusement.*

*Je tiens aussi à remercier toute l'équipe de formation qui nous a assuré un encadrement à la hauteur de nos attentes, à leur tête madame AIT DAHMANE et madame AMARI.*

*J'exprime mes vifs remerciements aux membres du jury qui ont bien voulu accepter de lire et d'évaluer ce modeste travail de recherche en me donnant de leur temps.*

*Je tiens aussi à remercier chaleureusement madame BARBARA Yasmine de m'avoir épaulé tout au long de ce travail de recherche. Ses conseils m'ont été précieux*

*Un merci sans égal pour mes proches et mes ami(e)s de France et de Suisse qui m'avaient gâté avec les livres de spécialité. Grâce à eux j'ai pu avancer dans cette aventure interculturelle.*

*À toute ma famille, petite ou grande. Grâce à vos prières, je suis enfin arrivé à la ligne d'arrivée.*

*À tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin. Sans vous, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je vous serai reconnaissant toute ma vie.*

<b>INTRODUCTION GÉNÉÉRALE .....</b>	<b>12</b>
<b>CHAPITRE I.....</b>	<b>20</b>
<b>LES COMPETENCES CULTURELLES AU SERVICE D'UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE .....</b>	<b>20</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>21</b>
<b>1. La composante culturelle au service de la communication .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Définition de la culture.....</b>	<b>24</b>
<b>3. La compétence culturelle selon Byram et Zarate .....</b>	<b>25</b>
<b>4. Composantes d'une compétence culturelle selon Christian Puren.....</b>	<b>26</b>
4.1. La composante trans-culturelle .....	27
4.2. La composante méta-culturelle .....	27
4.3. La composante interculturelle .....	27
4.4. La composante pluri-culturelle.....	28
4.5. La composante co-culturelle .....	28
<b>5. Objectifs généraux de la compétence culturelle selon Louis Vincent.....</b>	<b>29</b>
<b>6. Définition de l'ethnocentrisme selon R-M Chaves, L, Favier. S Pélissier .</b>	<b>30</b>
<b>7. Types de centrisme .....</b>	<b>30</b>
7.1. Égocentrisme ; .....	30
7.2. Sociocentrisme ; .....	30
7.3. Ethnocentrisme.....	31
<b>8. Qu'est-ce qu'une identité ? .....</b>	<b>31</b>
8.1. Définition de l'identité culturelle .....	33
<b>9. Culture ou civilisation : quel terme utiliser en didactique ? .....</b>	<b>34</b>
9.1. Définition de la civilisation d'un point de vue didactique .....	35
<b>10. Typologies culturels.....</b>	<b>35</b>
10.1. D'un point de vue ethnographique et anthropologique .....	35
<b>11. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre sa culture .....</b>	<b>36</b>
11.1. L'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère .....	38
<b>12. Définition des représentations .....</b>	<b>39</b>
12.1. Les stéréotypes .....	42
12.1.1 Définition des stéréotypes .....	42
12.2. Le préjugé.....	44
12.2.1 Définition des préjugés.....	44
<b>13. L'altérité .....</b>	<b>46</b>



13.1. Définition de l'altérité .....	46
13.2. L'altérité en classe de FLE .....	47
13.3. Objectif d'une éducation altéraitre .....	48
<b>14. Qu'est-ce qu'un choc culturel ? .....</b>	<b>49</b>
14.1. La courbe en W .....	50
14.2. Quatre moments du choc culturel.....	52
14.2.1. La lune de miel (phase du touriste) .....	52
14.2.2. Le rejet (phase du choc culturel) .....	52
14.2.3. La récupération (phase d'ajustement) .....	53
14.2.4. L'adaptation (phase de l'acceptation) .....	53
Conclusion .....	55
<b>CHAPITRE II.....</b>	<b>56</b>
<b>L'INTERCULTUREL AU SERVICE D'UNE COMPETENCE</b>	
<b>COMMUNICATIVE.....</b>	<b>56</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>57</b>
<b>1. L'inter culturel : ce concept ambigu.....</b>	<b>59</b>
<b>2. Qu'est-ce que l'interculturel ?.....</b>	<b>60</b>
<b>3. Historique de l'interculturel.....</b>	<b>63</b>
<b>4. Interculturel vs multiculturel .....</b>	<b>65</b>
<b>5. Différentes dénominations de l'interculturel.....</b>	<b>68</b>
5.1. La pédagogie interculturelle selon Abdallah-Preteille .....	68
5.1.1. Principes de la pédagogie interculturelle.....	69
5.1.2. Objectif d'une pédagogie interculturelle .....	70
5.2. Éducation interculturelle selon Fred Dervin .....	70
5.2.1. Objectifs d'une éducation interculturelle .....	72
<b>6. La compétence interculturelle selon Jean-Claude Beacco.....</b>	<b>73</b>
6.1. Types de savoirs associés à la compétence interculturelle.....	74
<b>7. Communication interculturelle selon Porcher et Samovar .....</b>	<b>75</b>
<b>8. Dialogue interculturel selon le Conseil de l'Europe .....</b>	<b>76</b>
8.1. L'importance du dialogue interculturel.....	76
8.2. Objectifs du dialogue interculturel .....	77
8.3. Dimensions du dialogue interculturel.....	77
<b>9. Relations interculturelles selon Barth, Poutignat et Streiff-Fenart.....</b>	<b>78</b>
<b>10. Rencontres interculturelles selon Iriskhanova et al. ....</b>	<b>79</b>
10.1. Objectifs principaux des rencontres interculturelles « renouvelées » .....	80

<b>11. Prise en charge de l'interculturel en classe de FLE .....</b>	<b>82</b>
11.1. Prise en charge de l'interculturel à travers les textes littéraires .....	82
11.2. Prise en charge de l'interculturel à travers les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre .....	83
11.2.1. Le triangle interculturel de Houssaye.....	84
11.3. Prise en charge de l'interculturel à travers les documents authentiques .	85
11.4. Prise en charge de l'interculturel à travers la communication non-verbale .....	86
11.5. Prise en charge de l'interculturel à travers la langue/culture d'origine .....	88
11.6. Prise en charge de l'interculturel à travers le va-et-vient entre la culture d'origine et la culture cible.....	90
11.7. Prise en charge de l'interculturel à travers la reconnaissance de la diversité culturelle .....	90
11.8. Prise en charge de l'interculturel à travers la décentration .....	91
11.9. Prise en charge de l'interculturel à travers les représentations, les préjugés et les stéréotypes.....	92
11.10. Prise en charge de l'interculturel à travers les TICE .....	93
<b>12. Le rôle de l'enseignant dans la prise en charge de l'interculturel .....</b>	<b>94</b>
<b>13. Acquérir la compétence interculturelle en dehors de la classe .....</b>	<b>95</b>
Conclusion .....	99
<b>CHAPITRE III .....</b>	<b>100</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS : AVANT ET APRÈS L'INDEPENDANCE.....</b>	<b>100</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>101</b>
<b>1. Avant l'indépendance : l'école française.....</b>	<b>102</b>
1.2. Le français, langue des administrations .....	106
1.3. Déculturation & acculturation .....	107
1.3.1. Qu'est-ce que la déculturation ?.....	107
1.3.2. Qu'est-ce que l'acculturation ?.....	107
1.3.3. Le processus de déculturation et d'acculturation comme arme de guerre .....	107
<b>2. Après l'indépendance : Algérianisation de l'enseignement.....</b>	<b>109</b>
2.1. Récupération de l'identité nationale et l'enclenchement de l'arabisation .....	109
2.2. L'algérianisation de l'école post coloniale : les trois grandes périodes..	111
2.2.1. L'école provisoire de l'après indépendance : 1962-1980 .....	111
2.2.2. L'école fondamentale : 1980-2003.....	114
2.2.3. L'école réformée : 2003 à ce jour .....	116
<b>3. Approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de FLE dans le cadre de la réforme éducative de 2003. ....</b>	<b>119</b>

3.1. Définition.....	119
<b>4. Quel français faut-il enseigner dans le cadre de l'approche communicative ?</b> .....	<b>121</b>
<b>5. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?</b> .....	<b>124</b>
5.1. Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire.....	126
5.1.1. La fonction de transmission des connaissances .....	126
5.1.2. La fonction de développer des capacités de compétences communicatives.....	126
5.1.3. La fonction de référence.....	127
5.1.4. La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement culturel.....	127
<b>6. L'enseignant comme intermédiaire entre l'apprenant et le manuel scolaire</b> .....	<b>128</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>129</b>
<b>CHAPITRE IV</b> .....	<b>130</b>
<b>DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>130</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>131</b>
<b>1. La pré-enquête</b> .....	<b>132</b>
<b>2. L'enquête de terrain et son déroulement</b> .....	<b>133</b>
2.1. Le choix de l'échantillon.....	133
2.2. Présentation des établissements d'étude.....	135
2.3. Présentation du corpus d'étude.....	135
2.3.1. Constitution algérienne.....	136
2.3.2. Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 04-08 du 23 janvier 2008 .....	136
2.3.3. Référentiel général des programmes et son document d'accompagnement.....	137
2.3.4. Progression annuelle.....	137
2.3.5. Manuel scolaire de la classe terminale .....	138
2.3.6. Guide du professeur de la troisième année secondaire .....	138
2.3.7. Fiches pédagogiques des professeurs .....	138
2.4. Présentation des outils d'investigation .....	139
2.4.1. Déroulement des enquêtes.....	139
2.4.2. Observation de classe .....	140
2.4.2.1. Technique utilisée lors des observations de classe.....	140
2.4.3. Le questionnaire .....	141
2.4.3.1. Le modèle du questionnaire soumis aux enseignants.....	142
2.4.4. Entretiens .....	145
2.4.4.1. Entretiens réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale .....	145

2.4.4.1.1. Guide de l'entretien .....	146
2.4.4.2. Entretien réalisé avec le concepteur principal du manuel scolaire de la classe terminale .....	147
2.4.4.2.1. Guide de l'entretien .....	147
Conclusion .....	150
<b>CHAPITRE V .....</b>	<b>152</b>
<b>ANALYSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>152</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>153</b>
<b>1. Analyse du corpus.....</b>	<b>154</b>
1.2. Analyse de la constitution .....	154
1.3. Analyse de la loi d'orientation sur l'éducation nationale.....	155
1.4. Analyse du programme officiel de la troisième année secondaire.....	161
1.5. Le document d'accompagnement du programme .....	165
1.6. Analyse de la progression annuelle .....	167
1.7. Analyse du manuel scolaire de la classe terminale .....	169
1.7.1. Présentation matérielle .....	169
1.7.1.2. Première de couverture.....	171
1.7.1.3. Quatrième de couverture .....	173
1.7.2. La structure et le contenu du manuel.....	173
1.7.2.1. Présentation des quatre projets .....	174
1.7.2.1.1. Le premier projet .....	175
1.7.2.1.1.1. Textes proposés .....	176
1.7.2.1.2. Le deuxième projet.....	177
1.7.2.1.2.1. Textes proposés .....	178
1.7.2.1.3. Le troisième projet.....	180
1.7.2.1.3.1. Textes proposés .....	180
1.7.2.1.4. Le quatrième projet.....	182
1.7.2.1.4.1. Textes proposés .....	182
1.7.2.2. La nature des questions et d'activités qui accompagnent les textes .....	185
1.7.2.3. Analyse des illustrations.....	189
1.7.2.4. Auteurs dans le manuel scolaire .....	190
1.7.2.5. Différentes évaluations présentes dans le manuel scolaire .....	190
1.7.2.5.1. Analyse de différentes évaluations proposées dans le manuel .....	192
1.8. Analyse du guide pédagogique du professeur.....	192
1.9. Synthèse de l'analyse du corpus.....	195
<b>2. Analyse des outils d'investigation .....</b>	<b>197</b>
2.1. Dépouillement et analyse du questionnaire .....	197
2.2. Analyse de l'observation de classe.....	212
2.2.1. Nature de textes proposés par les professeurs .....	213
2.2.2. Lancement des objectifs par les enseignants au début de séances ...	216
2.2.3. Le déroulement du cours et l'exposé des professeurs à l'oral .....	217

2.2.4. Traces écrites sur le tableau.....	217
2.2.5. Nature d'activités et exercices réalisés en classe et à la maison .....	217
2.3. Analyse des fiches pédagogiques des enseignants .....	218
2.4. Analyse des entretiens .....	220
2.4.1. Entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale .....	220
2.4.1.1 Analyse générale des réponses. ....	234
2.4.1.1.1. Analyse générale des réponses liées à la première question .....	234
2.4.1.1.2. Analyse générale des réponses liées à la deuxième question .....	234
2.4.1.1.3. Analyse générale des réponses liées à la troisième question : .....	235
2.4.1.1.4. Analyse générale des réponses liées à la quatrième question .....	236
2.4.1.1.5. Analyse générale des réponses liées à la cinquième question .....	237
2.4.1.1.6. Analyse générale des réponses liées à la sixième question .....	237
2.4.1.1.7. Analyse générale des réponses liées à la septième question .....	238
2.4.1.1.8. Analyse générale des réponses liées à la huitième question .....	239
2.4.1.1.9. Analyse générale des réponses liées à la neuvième question .....	239
2.4.2. Analyse de l'entretien réalisé avec le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale.....	240
2.4.2.1. Analyse de la discussion informelle réalisée avant l'entretien formel.....	240
2.4.2.2. Analyse de l'entretien formel .....	240
2.4.2.3. Discussion informelle après la réalisation de l'entretien.....	243
2.4.3. Analyse globale des entretiens (formel et informels).....	244
<b>3. Synthèse des résultats des outils d'investigation .....</b>	<b>245</b>
<b>4. Synthèse générale des résultats (Corpus et outils d'investigation) .....</b>	<b>247</b>
Conclusion .....	249
<b>CHAPITRE VI.....</b>	<b>250</b>
<b>PROPOSITION D'UNE PRISE EN CHARGE DE L'INTERCULTUREL DANS LA TROISIÈME SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME DE LA CLASSE TERMINALE, LANGUES ÉTRANGÈRES .....</b>	<b>250</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>251</b>
<b>1. Présentation du troisième projet.....</b>	<b>252</b>
<b>Compétences à installer : .....</b>	<b>253</b>
<b>Objectifs d'apprentissage .....</b>	<b>253</b>

<b>Déroulement de la séquence : .....</b>	<b>254</b>
Conclusion .....	291
<b>CONCLUSION GÉNÉÉRALE .....</b>	<b>292</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE .....</b>	<b>301</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>315</b>

---

**Liste des tableaux**

<b>Tableau 1.</b> Composantes d'une compétence culturelle .....	26
<b>Tableau 2.</b> Effectifs en enseignants selon la langue enseignée arabe ou français.	112
<b>Tableau 3.</b> Enseignements proposés dans le premier projet.....	175
<b>Tableau 4.</b> Enseignements proposés dans le premier projet.....	176
<b>Tableau 5.</b> Enseignements proposés dans le deuxième projet .....	178
<b>Tableau 6.</b> Enseignements proposés dans le deuxième projet .....	178
<b>Tableau 7.</b> Enseignements proposés dans le troisième projet .....	180
<b>Tableau 8.</b> Enseignements proposés dans le troisième projet .....	180
<b>Tableau 9.</b> Enseignements proposés dans le troisième projet .....	182
<b>Tableau 10.</b> Textes proposés dans le quatrième projet.....	182
<b>Tableau 11.</b> Textes proposés par les enseignants lors des observations de classe	213
<b>Tableau 12.</b> Textes proposés par les enseignants lors des observations de classe	216

**Liste des figures**

<b>Figure 1.</b> Exigences de la compétence culturelle .....	25
<b>Figure 2.</b> La courbe en w .....	50
<b>Figure 3.</b> La courbe en U .....	51
<b>Figure 4.</b> Triangle didactique de Jean Houssaye (2000) .....	84
<b>Figure 5.</b> Variations de la gestuelle corporelle .....	87

# **INTRODUCTION GÉNÉÉRALE**



L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et de la langue française en particulier font l'objet de nombreuses recherches d'un point de vue didactique. Les langues sont ainsi importantes dans le maintien des relations entre les individus. En effet, nous ne pouvons pas imaginer une société sans sa langue et la culture véhiculée par celle-ci. Ces dernières sont considérées comme le ciment qui assure l'union des citoyens résidant dans un même espace géographique et appartenant à la même communauté linguistique et culturelle. C'est l'objet de notre travail de recherche qui s'inscrit dans la didactique des langues et cultures. Cette discipline a comme objectif d'étudier les langues en prenant en compte leurs cultures respectives. Elle assure à cet effet l'entretien et la promotion de langues par la mise en place d'outils méthodologiques, techniques et psychologiques qui permettent d'abord aux enseignants de maîtriser leurs actes pédagogiques et ensuite de faciliter aux apprenants leur apprentissage des langues. En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise la compétence communicative. Ainsi, il est important, lors de l'enseignement d'une langue étrangère, de prendre en considération ces deux composantes : linguistique et culturelle. Dans cette optique,

[...] enseigner les langues selon une perspective communicative est un impératif non seulement méthodologique, mais aussi éducatif, car il met l'apprenant en condition de tirer un profit humain des rencontres avec des locuteurs appartenant à d'autres groupes linguistiques et culturels. Il est donc indispensable de prendre en charge cette double finalité (linguistique et éducative) dans l'enseignement et cela peut s'effectuer à différents niveaux des programmes d'enseignement. (Beacco, 2018, p. 167-168)

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, doit donc être abordé en se basant sur ces deux composantes qui peuvent ainsi assurer la rencontre et l'échange avec des natifs.

L'importance du plurilinguisme vient du fait qu'il permet aux individus d'être en contact permanent avec les autres peuples vivant dans d'autres pays étrangers, d'un point de vue d'abord linguistique, ensuite culturel. Ces échanges ne peuvent pas être assurés sans la maîtrise de ces langues.

L'une des caractéristiques du 21<sup>ème</sup> siècle est que les pays et les sociétés deviennent multi- et pluriculturelles grâce à la mondialisation qui tisse des relations de coopération dans tous les domaines : économique, politique, scientifiques, etc. Ces

relations bilatérales transforment la planète en un petit village. L'Algérie n'échappe pas à cette règle, elle montre son adhésion à ce nouvel ordre en s'inscrivant dans la nouvelle géographie mondialisée où les frontières sont éradiquées avec les pays voisins et les pays occidentaux d'un point de vue relationnel. Pour répondre à ces nouveaux besoins, l'Algérie s'est intéressée à l'apprentissage des langues étrangères tout en procédant à des réformes éducatives dans le but d'améliorer l'apprentissage de ces langues. D'ailleurs, la dernière réforme qui a été mise en place en 2003 est venue se substituer à l'ordonnance de 1976 jugée ancienne par rapport aux nouveaux besoins du pays. Les Algériens sont de plus en plus appelés de plus en plus à se déplacer dans d'autres pays et échanger avec des gens porteurs de codes linguistique et culturel différents.

Parler donc de l'enseignement/apprentissage du français nécessite, essentiellement, de prendre en compte son aspect culturel qui doit être pris en charge, par les professeurs lors des pratiques enseignantes. D'ailleurs, même les nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, appliquées en Algérie depuis la dernière réforme, préconisent de ne pas se limiter à l'aspect linguistique d'une langue si l'on veut développer la compétence communicative. Cette dernière passe nécessairement par la prise en compte de la dimension culturelle voire interculturelle de la langue. Byram et al précisent d'ailleurs qu'

[...] un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la compétence linguistique nécessaire à toute communication orale ou écrite, de s'exprimer, encore une fois, oralement ou par écrit [...] (2002, p. 10).

En effet, la prise en charge de cette dimension entraînera par défaut les deux autres compétences. L'importance de la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE nous a incité à lui consacrer une étude empirique pour déterminer la prise en charge ou non de ladite dimension dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie, plus précisément en classe terminale, filière langues étrangères. Le choix de cette classe n'est pas venu au hasard, mais est motivé par le fait que ces apprenants seront des futurs étudiants, donc ils sont obligés de maîtriser la compétence communicative qui leur permettra de rentrer en contact, à l'université, avec d'autres étudiants venant de différentes régions et même

des pays étrangers. La rencontre interculturelle est donc inévitable à ce niveau pour faciliter aussi les échanges entre ces étudiants porteurs de langues et cultures différentes. Il serait donc judicieux de doter ses étudiants d'une compétence interculturelle afin de les préparer à la mobilité dans le cadre des visas d'étude. Et là, la première destination est la France. Ce choix pour ce pays est motivé par l'histoire qui nous lie avec la France et la langue française, omniprésente dans la société algérienne. Notre motivation s'appuie également sur le rejet de la langue française et de sa culture par quelques élèves du secondaire et de certains de nos stagiaires que nous avons eus dans un centre de formation intensive où nous travaillons avec des méthodes françaises (Latitude, Nickel, français.com). Nous souhaitons donc déterminer les raisons de ce rejet et si cela est dû au fait que ces apprenants n'avaient pas la compétence interculturelle nécessaire pour apprendre et accepter cette langue, qui est toujours étrangère pour eux. Une autre motivation est d'ordre politique. En effet, la mondialisation, qui met l'Algérie en contact avec le monde en général et la France en particulier, nous incite à préparer des citoyens capables de faire face linguistiquement et langagièrement, avec les Français, notamment, lors de la mobilité dans ce pays. La dernière motivation est d'ordre personnel et provient de notre désir de découvrir la didactique de l'interculturel, sachant que notre recherche élaborée dans le cadre d'un Master portait sur la didactique du Français Sur Objectifs Spécifiques. S'engager dans les différentes disciplines en didactique ne peut qu'enrichir notre formation, nous permettant sans doute d'intervenir ultérieurement dans ces divers champs de recherche afin d'apporter notre contribution à la recherche scientifique en général et au système éducatif algérien en particulier.

La prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français a suscité la curiosité scientifique de plusieurs chercheurs et doctorants, notamment Algériens, qui ont cherché à répondre à des interrogations relatives à l'intégration de cette approche dans le système éducatif algérien. Certains se sont intéressés à l'interculturel dans les manuels scolaires des trois cycles : primaire, collège et secondaire. D'autres l'ont abordé en classe de FLE pour en montrer l'importance. D'autres encore ont traité ce thème en

société, tout en proposant quelques stratégies pour aborder l'interculturel en classe de langue.

Notre objectif principal est de comparer ce qui est mentionné dans les textes de loi régissant le système éducatif algérien et ce qui est mis en œuvre sur le terrain concernant la prise en charge de la dimension culturelle et interculturelle en classe de la troisième année secondaire, filière langues étrangères. Nous cherchons à déterminer la place accordée à ces deux dimensions dans le système éducatif algérien. Sachant que tout système éducatif répond à une politique éducative bien déterminée, en fonction du type de citoyens que chaque État souhaite former. Donc, l'idéologie influence la pédagogie.

Nous avons l'intention de mener notre enquête dans trente-trois (33) lycées faisant partie de la circonscription d'Alger Est, sur les cinquante-deux (52) existants. Cela rend notre échantillon représentatif, et les résultats pourraient être généralisés à cette région d'Alger. Notre but est de déterminer si les professeurs ayant les classes terminales, langues étrangères prennent en charge ou non l'interculturel lors des pratiques enseignantes, tout en essayant de préciser leur rôle dans la maîtrise de la langue française par les apprenants. Nous ne nous limiterons pas à ce niveau, car notre étude ne serait pas complète, et nous risquons de faillir à la didactique des langues et cultures, qui visent à constater, expliquer les défaillances éventuelles et proposer des suggestions. Pour cela, nous faisons également appel aux inspecteurs de l'éducation nationale, qui sont bien placés pour nous aider dans cette étude, étant en contact permanent avec les professeurs. Enfin, le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, en l'occurrence Fathi Mahboubi, fait également partie de cette aventure sociodidactique. Sa présence s'explique par son rôle d'auteur principal du manuel scolaire actuel.

Étant donné que notre travail s'inscrit dans la recherche-action, ou ce que Blanchet (2012) appelle les méthodes « empirico-inductives », nous mettons de côté les hypothèses et tentons d'apporter des éléments de réponses en nous engageant sur le terrain, à l'intérieur des lycées de la circonscription d'Alger Est, en interrogeant les acteurs pédagogiques.

Tout ce que nous venons de détailler nous amène à poser notre problématique de recherche.

*Le système éducatif algérien prend-il en charge la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe terminale, filière langues étrangères ?*

Plusieurs questions secondaires nous aideront à étayer notre recherche et à fournir les explications nécessaires.

- *Les textes de loi régissant le système éducatif algérien contiennent-ils des objectifs relatifs à la prise en charge de l'interculturel ?*
- *Les professeurs en charge des classes terminales langues étrangères intègrent-ils la dimension culturelle et interculturelle dans leurs pratiques de classe ?*
- *Les concepteurs des manuels scolaires et les inspecteurs de l'éducation nationale ont-ils un rôle à jouer dans la prise en charge de l'interculturel en classe de langue ?*
- *Quelles sont les stratégies à mettre en œuvre pour favoriser l'interculturel en classe de FLE ?*

Pour répondre à toutes ces questions, nous sélectionnerons un corpus approprié et utiliserons une variété d'outils d'investigation. En ce qui concerne la première question, nous analyserons les documents officiels et les textes de loi régissant le système éducatif algérien : la Constitution algérienne, la loi d'orientation sur l'éducation nationale numéro 08-04 du 23 janvier 2008, le programme de français de la classe terminale, filière langues étrangères ainsi que son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire de la classe terminale, le guide pédagogique. Cette analyse visera à détecter les moindre indices favorisant la prise en charge de l'interculturel avec cette catégorie d'apprenants, tout en déterminant la volonté de l'État en ce qui concerne une éventuelle ouverture sur d'autres horizons linguistiques et culturels.

Concernant la deuxième question relative à l'intégration ou non de l'interculturel dans les pratiques de classe, nous opterons pour des observations de classe afin de vérifier ce qui est effectivement mis en œuvre en ce qui concerne cette

dimension par ces enseignants. Nous récupérerons également les fiches pédagogiques des enseignants pour les analyser du point de vue de leur contenu, dans le but de déterminer si des objectifs favorisant l'interculturel sont présents. Ces fiches devraient contenir tous les éléments essentiels pour la leçon : objectifs visés, support proposé, questionnaires d'accompagnement, activités proposées en classe et à la maison, synthèse, etc. Nous réaliserons également une enquête quantitative ou ce que Blanchet (2012) nomme « *enquête directive* », en soumettant un questionnaire à ces professeurs pour obtenir des réponses statistiques à certaines de nos interrogations.

La troisième question sera abordée à travers des entretiens semi-directifs que nous mènerons avec le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale et avec des inspecteurs de l'éducation nationale. Ces entretiens visent à déterminer le rôle de chacun dans la conception des manuels et le suivi des enseignants sur le terrain. Ils nous permettront aussi de préciser le rôle qu'ils peuvent jouer dans la formation des professeurs en vue de prendre en charge tous les aspects linguistiques exigés par les approches mentionnées dans le système éducatif.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous appuierons sur les travaux des spécialistes de l'interculturel sous différents angles ; Øyvind Dahl (2021), Fred Dervin (2011, 2017, 2018), Jean Claude Beacco (2018), Martine Abdallah-Preteuille (1996, 1999, 2001, 2013), Louis Porcher (1999), Maddalena De Carlo (1998), etc. Bien que le contexte algérien ne soit pas abordé dans leurs travaux, nous pouvons appliquer les éléments interculturels standards et universels à toutes les sociétés, européennes ou étrangères. C'est sur la base de ces éléments que nous tenterons de comprendre la dimension culturelle et interculturelle en les contextualisant en Algérie. Nous ferons également appel aux contributions de chercheurs algériens pour comprendre comment l'enseignement du français est abordé dans son rapport à l'interculturel.

Notre travail de recherche sera structuré en six chapitres, le premier chapitre, intitulé « Les compétences culturelles au service d'une éducation interculturelle » abordera la dimension culturelle et son rôle dans l'éducation interculturelle.

Le deuxième chapitre, intitulé « L'interculturel au service d'une compétence communicative », poursuivra le précédent chapitre en mettant en avant le rôle crucial du culturel dans la dimension culturelle, inséparable de la dimension interculturelle. Ce chapitre mettra également l'accent sur le rôle de l'interculturel dans la maîtrise de la communication, objectif primordial de tout enseignement/apprentissage des langues.

Le troisième chapitre portera sur l'enseignement/apprentissage du français avant et après l'indépendance. Nous chercherons à déterminer la place de cette langue à différentes époques, en examinant son évolution et son rôle dans la société algérienne et le système éducatif.

Le quatrième chapitre présentera la méthodologie de recherche, en détaillant la population étudiée ainsi que les établissements dans lesquels nos enquêtes ont été menées. Nous décrirons également notre corpus d'étude et les outils d'investigation utilisés pour répondre à nos questions de recherche.

Le cinquième chapitre se concentrera sur l'interprétation des résultats obtenus à travers l'analyse thématique des documents officiels et des textes de loi régissant le système éducatif algérien. Nous mettrons également en évidence les résultats issus de nos enquêtes.

Le sixième et dernier chapitre abordera l'élaboration didactique en proposant quelques stratégies pour intégrer la dimension culturelle et interculturelle, dans une séquence pédagogique composant le troisième projet de la classe terminale, filière langue étrangères. Nous conservons les objectifs grammaticaux tout en incorporant des éléments favorisant l'ouverture à l'Autre.

## **CHAPITRE I**

# **LES COMPÉTENCES CULTURELLES AU SERVICE D'UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE**



## Introduction

Nous consacrons ce premier chapitre à la définition de tous les éléments relatifs à la compétence culturelle. Nous allons ainsi commencer par la définition de la culture et de la compétence culturelle toute en mettant l'accent sur ces composantes (composante trans-culturelle, composante méta-culturelle, composante interculturelle, composante pluri-culturelle et composante co-culturelle), nous allons par ailleurs déterminer les objectifs généraux de ladite compétence et cela dans le but de donner plus de détails sur cette compétence sur laquelle on s'appuie pour acquérir d'autres compétences ethniques et interculturelles. Il sera question ensuite de déterminer les inconvénients de l'ethnocentrisme sur les individus et sur les rapports qu'ils entretiennent avec l'Autre. Cela va nous amener à expliquer les trois types de centrisme (l'égo-centrisme, le sociocentrisme et l'ethnocentrisme). Le but est de prendre conscience des dangers de ces « centrismes » qui provoqueront le rejet de l'Autre et installera un climat de peur et d'intolérance.

Nous ne pouvons pas parler des relations sociales sans faire appel à l'identité et à l'identité culturelle. En effet, les individus peuvent appartenir à plusieurs identités culturelles sans que cela gêne leur appartenance ethnique. Notre contexte caractérisé par la mobilité des algériens dans d'autres pays nous a poussé à incorporer ces phénomènes dans les compétences culturelles, celles-ci ne peuvent pas être acquises sans la prise de conscience de ces multiples appartenances.

La culture et la civilisation sont deux termes qui se prêtent à confusion. Pour cela, nous allons essayer, sur la base de leurs définitions et de leurs spécificités, de justifier quel terme il convient d'utiliser dans le domaine de la didactique des langues.

Les typologies culturelles vont faire aussi l'objet de ce présent chapitre, nous nous focalisons, à cet effet, sur deux types de cultures à savoir : culture cultivée et culture partagée.

Le contexte algérien dans lequel s'inscrit notre travail de recherche nous incite aussi à montrer, à travers le point suivant, la relation intime qui lie l'apprentissage d'une langue étrangère avec sa composante culturelle. Cela nous amène à préciser

l'importance de l'apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier.

L'importance des stéréotypes, des représentations et des préjugés dans la compréhension des relations sociales en général et dans l'apprentissage des langues étrangères en particulier ne passe pas inaperçu dans ce chapitre. En effet, il sera question de définir ces concepts tout en montrant le rôle qu'ils peuvent bien jouer dans la prise en charge de la dimension culturelle voire interculturelle dans l'E/A du français. Ces phénomènes sociaux aident beaucoup les professeurs, lors des pratiques enseignantes d'abord à remettre en cause puis à réajuster les informations que les enfants détiennent, en amont, sur l'Autre.

Les compétences culturelles ne peuvent pas être maîtrisées sans la focalisation sur l'altérité, cette dernière sera évoquée dans cette partie en la mettant dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du Français Langue étrangère (FLE). Nous allons ensuite souligner les objectifs d'une éducation altéritaire, celle-ci participe à l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Enfin, nous allons terminer ce chapitre par le choc culturel, considéré comme un phénomène inévitable dans chaque expérience interculturelle. Nous allons ainsi expliquer ce choc en évoquant la courbe en W de Kalervo Oberg et la courbe en U proposée par Øyvind Dahl, expliquant ce phénomène. La dernière courbe va mettre l'accent sur les différentes phases par lesquelles passe tout nouvel arrivant dans un pays étranger (lune de miel, le rejet (phase du choc culturel), la récupération (phase d'ajustement) et l'adaptation phase de l'acceptation).

## 1. La composante culturelle au service de la communication

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier du français, a pour objectif d'acquérir la compétence communicative, celle-ci ne peut être maîtrisée sans prendre en compte son volet culturel. La langue et la culture sont ainsi étroitement liées, la langue étant ancrée dans la culture qui l'entoure. Vincent souligne dans son ouvrage sur les interactions verbales que « la culture, tout le monde en convient désormais, est une composante essentielle de la compétence communicative » (2009, p. 68).

En effet, si la compréhension de la dimension linguistique d'une langue revêt une grande importance, elle demeure insuffisante. En revanche, la connaissance des aspects socio-culturels de la langue étudiée permet d'apporter une profondeur supplémentaire en dévoilant davantage sur l'Autre, sa société, ses traditions et son mode de vie. Cela autorise le locuteur à adapter son comportement et son attitude en fonction de son interlocuteur, favorisant ainsi une communication fluide tout en évitant les malentendus qui peuvent surgir. La composante culture est définie par Neuner (1998, p. 106) comme étant « *la conscience du contexte socioculturel dans lequel la population qui parle la langue concernée, ainsi que de l'incidence dudit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage* » Vincent (2009, p. 57-58).

D'après l'auteur de la citation, l'élément culturel, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, joue un rôle essentiel pour sensibiliser davantage à l'aspect socio-culturel sur lequel le locuteur doit s'appuyer en vue d'une communication réussie. Apprendre une langue en tenant compte de sa culture équivaut à rassembler, réunir et mettre en relation des individus provenant de diverses langues et cultures. Selon Abdallah-Pretceille et Porcher, la culture, tout comme la langue, est considérée comme « *un lieu de mise en scène de soi et des Autres* » (1996, p. 61). C'est pourquoi il est crucial d'avoir une connaissance approfondie de la culture visée. Toutefois, seules ces références culturelles ne suffisent pas à garantir la rencontre et l'échange entre les interlocuteurs. D'autres paramètres doivent être respectés, et nous les aborderons

dans le chapitre suivant. Maintenant, explorons la définition globale de la culture dans son sens le plus large.

## 2. Définition de la culture

Le terme « culture » revêt diverses significations et a traversé de nombreuses définitions au fil des époques et des contextes. Pour notre part, nous retiendrons la première définition : « *vient du latin cultura définissant au sens propre le travail de la terre et des champs. Au sens figuré, Cicéron l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement* » (Chaves et al., 2012, p. 9). Étymologiquement, le concept de culture renvoie à la terre, mettant ainsi l'accent sur l'aspect agricole, tandis que l'homme, du moins implicitement, est celui qui cultive la terre. D'un point de vue métaphorique, la définition de la culture se rapproche davantage de l'humain, mais les dimensions sociales et interactives sont laissées de côté. Cependant, il est indéniable que la culture n'existe pas en dehors des individus qui la font vivre et évoluent par le biais de leurs interactions mutuelles. À cet égard, Legendre (1978) la décrit comme

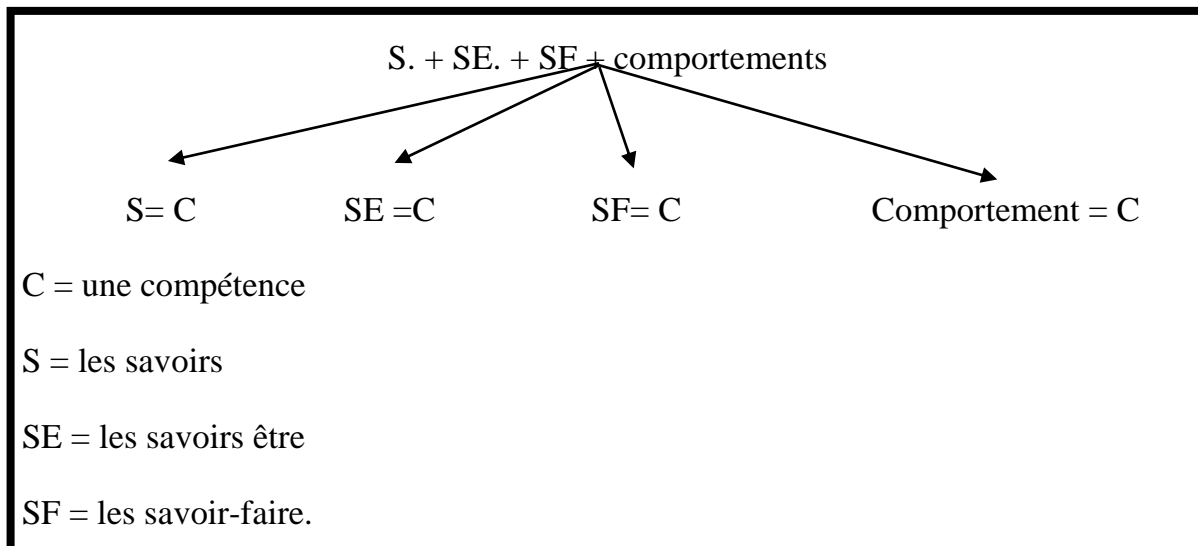
Un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée.  
Cité par Chaves et al. (2012, p. 09)

Cette définition de la culture met en évidence un ensemble de codes culturels partagé au sein de chaque communauté ethnique. Ces codes culturels ne sont pas immuables, mais plutôt activés par l'interaction humaine, évoluant au sein des groupes d'appartenance tout en se modifiant au contact avec d'autres. Bien que ces codes soient spécifiques à chaque groupe, ils peuvent être adoptés et sollicités par d'autres groupes qui possèdent leurs propres références culturelles distinctes. Les individus qui intègrent plusieurs de ces codes culturels possèdent alors une culture unique et « complexifiée », car elle englobe plusieurs cultures, à la fois d'origine et étrangère.

C'est ainsi que la notion de compétence culturelle étrangère prend forme. Elle implique la reconnaissance et l'acceptation des autres cultures tout en relativisant son propre système de références. Cela suppose une conscience aiguë de l'existence d'autres modes de vie et civilisations Abdallah-Preteceille et Porcher (1996, p. 37).

La compétence culturelle passe donc par la prise de conscience de la présence d'autres cultures étrangères avec une possibilité d'en utiliser lors des échanges avec les natifs, mais le plus important est le fait de ne pas perdre de vue la culture et les valeurs d'origines qui seront comme un point de départ pour en accueillir d'autres.

### 3. La compétence culturelle selon Byram et Zarate



*Figure 1. Exigences de la compétence culturelle*

Les savoirs, savoir-faire et les savoirs être, ainsi que les comportements sont présentés dans ce schéma comme des compétences périphériques convergentes vers la compétence culturelle. Cité par Vincent (2009, p. 107).

La compétence culturelle, telle qu'elle est définie par ces deux auteurs, exige la maîtrise de certains éléments linguistiques et culturels. Comme il a bien été précisé, chaque élément est considéré comme une compétence distincte, cela signifie qu'un apprenant ne peut pas avoir la compétence culturelle globale s'il ne maîtrise pas ces composantes, à savoir : les savoirs, savoir-être et savoir-faire. Avoir la compétence dans l'une des composantes ne suffit pas pour acquérir la compétence culturelle ; il est nécessaire de maîtriser toutes les composantes ainsi que les comportements, qui sont également considérés comme des compétences à part entière.

Dans son article sur les compétences culturelles et leurs composantes, Christian Puren (2013) expose cinq composantes de la compétence culturelle : la composante trans-culturelle, composante méta-culturelle, composante inter-culturelle, composante pluri-culturelle et la composante co-culturelle. Nous les présentons dans

un tableau élaboré par le même auteur, dans lequel il donne la définition de chaque composante, le domaine et les activités privilégiées.

#### 4. Composantes d'une compétence culturelle selon Christian Puren

*Tableau 1. Composantes d'une compétence culturelle*

Composantes	Définition	Domaine privilégié	Activités de références	
			langagières	Culturelles
1. <i>trans-culturelle</i>	Capacité à retrouver dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« humanisme classique » ou encore, actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain.	Valeurs universelles	traduire	reconnaître
2. <i>méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/ à partir de documents authentiques représentatif de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	Parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer,
3. <i>inter-culturelle</i>	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec communiquer	rencontrer découvrir
4. <i>plur-iculturelle</i>	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements		co-habiter
5. <i>co-culturelle</i>	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	activités de médiation	co-agir

#### **4.1. La composante trans-culturelle**

Il s'agit de la première composante présentée dans ce tableau. Elle met l'accent sur la compétence consistant à repérer, dans « les textes de classes », toutes les valeurs universelles. C'est ainsi que les apprenants réussissent à prendre conscience que les êtres humains partagent des valeurs qui les rendent semblables malgré leurs différences. Les activités privilégiées pour cette première composante sont regroupées en deux catégories : langagières et culturelles. Dans la première catégorie, on demande aux apprenants de travailler sur la traduction. En ce qui concerne le deuxième type d'activité, lié aux activités culturelles, les élèves sont invités à reconnaître tout ce qui est commun et similaire, c'est-à-dire toutes les valeurs partagées par les cultures en présence. La composante trans-culturelle ne favorise pas les interactions, son domaine d'intervention se limite à la prise de conscience de tout ce qui est universel.

#### **4.2. La composante méta-culturelle**

Cette deuxième composante vient enrichir la précédente. En effet, elle se fonde sur les connaissances culturelles étrangères antérieurement acquises par les apprenants lors des cours, afin d'en détecter d'autres, que ce soit en classe ou à la maison. Cette compétence développe chez les élèves une autonomie dans la reconnaissance de « nouvelles connaissances » à travers les documents authentiques consultés. Le domaine privilégié de cette composante est celui des connaissances sur la culture étrangère. Les activités langagières proposées aux apprenants sont en général le discours et les commentaires que les élèves peuvent exprimer sur la culture cible. En ce qui concerne les activités culturelles, elles consistent en l'identification d'autres références culturelles étrangères, la capacité de les analyser et surtout de les interpréter, tout en les comparant avec la culture d'origine et en les transposant dans leur contexte immédiat.

#### **4.3. La composante interculturelle**

La composante interculturelle de la compétence culturelle vise à travailler sur les représentations dans le but de gérer les rencontres et les échanges qui pourraient avoir lieu avec des personnes issues de langues-cultures diverses, et ce dans le but de

les dépasser afin de réussir la communication. Les activités langagières planifiées à cet effet consistent à engager des échanges linguistique en s'appuyant sur les connaissances culturelles que nous possédons concernant la culture cible. Les activités culturelles visent à faciliter des rencontres entre des individus qui ne partagent pas les mêmes codes linguistiques et culturels.

#### **4.4. La composante pluri-culturelle**

Le pluri-culturel agit sur les attitudes et les comportements que nous pouvons adopter en vivant au sein des sociétés multiculturelles. Les activités langagières que les professeurs peuvent aborder avec leurs apprenants sont celles liées à la médiation. Les activités culturelles associées à cette composante incluent l'apprentissage de la cohabitation avec des personnes qui ne partagent pas notre propre culture.

#### **4.5. La composante co-culturelle**

La dernière composante de la compétence culturelle que nous pouvons travailler en classe est appelé le co-culturel. Celui-ci implique la réalisation d'actions communes. La coexistence de la culture étrangère et de la culture d'origine dans le même espace ainsi que la mise en œuvre de projets par des individus porteurs de ces cultures, contribuent à la création d'une autre culture appelée « culture d'action ». Le domaine privilégié de cette composante est la conception conjointe des tâches malgré les différences culturelles. Les activités langagières sont en rapport avec la médiation. Le co-agir est visé par les activités culturelles pour sensibiliser les apprenants au fait que la différence culturelle ne doit pas être un obstacle à la cohabitation, mais plutôt une source d'enrichissement et de tolérance.

Chacune des composantes de la compétence culturelle vise un objectif bien défini, mais elles se complètent mutuellement et favorisent toutes le vivre-ensemble. En effet, la composante trans-culturelle permet de reconnaître ce qui est commun aux cultures (d'origines et étrangères) et vise à ancrer les valeurs universelles chez les apprenants. Cela ouvre la voie à la composante métaculturelle qui mobilise les connaissances acquises pour en acquérir de nouvelles. C'est alors que la composante interculturelle entre en jeu pour mettre en contact linguistiquement et culturellement



des personnes issues de langues-cultures diverses, ouvrant la voie à la rencontre et à l'échange. Une fois la rencontre et les communications réussies, la composante pluri-culturelle intervient pour préparer les individus à faire face, sur le plan culturel, à la coexistence. La maîtrise de ces quatre composantes prépare les individus à vivre en harmonie, dans des sociétés multiculturelles.

Enfin, la composante co-culturelle est capable de mélanger les différentes cultures pour en sortir avec une seule « culture d'action », partagée entre les différentes communautés vivant dans la même société. Cette culture d'action vise à réaliser ensemble des projets liés à la vie quotidienne et/ou professionnelle. La compétence culturelle ne se limite pas à la présentation de ses composantes, mais elle est justifiée par un certain nombre d'objectifs qu'elle vise à atteindre pour ancrer chez les apprenants la compétence culturelle, favorisant ainsi une meilleure intégration au sein de sociétés multiculturelles.

## **5. Objectifs généraux de la compétence culturelle selon Louis Vincent**

1) favoriser l'intercompréhension<sup>1</sup>.

*Les connaissances ont cessé d'être l'objectif principal et quasi naturel qu'elles constituaient dans la conception traditionnelle de l'enseignement civilisationnel [...].*

2) Lutter contre l'ethnocentrisme et faire prendre conscience de la relativité des cultures.

*L'élimination ou du moins l'atténuation de l'ethnocentrisme constitue l'objectif évident de tout apprentissage interculturel [...] (Vincent, 2009, p. 116).*

Deux objectifs sont ciblés dans la compétence culturelle, le premier objectif consiste à assurer une intercompréhension entre des personnes issues de langues et cultures diverses. C'est l'un des principes de ladite compétence, car sa finalité est la communication à travers des rencontres dans des contextes déterminés (immigration, études, travail, etc.). Il s'agit de comprendre l'Autre et de se faire comprendre, en vue

---

<sup>1</sup> Intercompréhension : ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romaines, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue (2003, p. 136)

d'agir et de réagir en interaction avec lui. Le deuxième objectif est de lutter contre l'ethnocentrisme en favorisant la prise de conscience de l'existence d'autres cultures qui diffèrent de la sienne.

## **6. Définition de l'ethnocentrisme selon R-M Chaves, L, Favier. S Pélissier**

L'ethnocentrisme est défini par les auteurs comme une : « *Tendance à voir le monde uniquement à travers sa propre culture et qui consiste à juger favorablement et supérieurement son groupe d'appartenance (endogroupe)<sup>2</sup> par rapport aux autres groupes (exogroupe)<sup>3</sup>* » (Chaves et al., 2012, p. 110). L'ethnocentrisme ou le repli sur soi d'un point de vue culturel, consiste donc à considérer sa propre culture comme étant supérieure aux autres cultures, tout en jugeant autrui en fonction de sa propre culture et en ignorant, par un sentiment de supériorité, les codes culturels de l'Autre.

## **7. Types de centrisme**

Dans le processus de la rencontre, il existe trois types de centrisme :

### **7.1. Égocentrisme ;**

*L'égocentrisme est un mot composé de deux termes latins : ego (moi) et centrum (centre) Étymologiquement, cela signifie " se centrer sur soi" [...]*

### **7.2. Sociocentrisme ;**

*Le sociocentrisme est formé de deux termes : le préfixe socio (société) et le terme latin centrum. L'individu est centré sur ce qu'il considère comme sa société, son groupe d'appartenance. Cette société sera considérée comme la meilleure et supérieure aux autres. Le sociocentrisme peut conduire l'individu à ignorer ou à rejeter les sociétés auxquelles il n'appartient pas [...]*

---

<sup>2</sup> **Endogroupe** : groupe d'appartenance d'un individu. Ce groupe est composé de l'individu et des autres membres du groupe auxquels il s'associe. Un "nous" collectif reflétant le sentiment d'appartenance au groupe apparaît ainsi lorsque les membres de l'endogroupe se réfèrent aux autres groupes appelés exogroupe.

<sup>3</sup> **Exogroupe** : par opposition à l'endogroupe, tout groupe qui n'est pas le groupe d'appartenance d'un individu. Apparaît alors un "eux" en opposition au "nous" collectif de l'endogroupe.

### 7.3. Ethnocentrisme.

*L'ethnocentrisme est un mot associant le préfixe grec ethnos (peuple) et le terme latin centrum. Étymologiquement, il signifie que l'on prend son système de références culturelles comme unique référent pour juger inférieurement et négativement les autres groupes (Chaves et al., 2012, pp. 47-48).*

Les trois types de centrisme évoqués déterminent le degré d'attachement qu'un individu ressent envers sa culture et sa société, ce qui est positif, bien entendu, est que cet individu s'est enraciné dans sa société et sa culture. Cependant, un attachement excessif à sa propre patrie peut rendre aveugle vis-à-vis des autres cultures étrangères, les considérant comme inférieures par rapport à sa propre culture. Cette idée est avancée dans les trois types de centrisms, qui portent en eux-mêmes des aspects positifs et négatifs pour la rencontre avec des étrangers. Abdallah-Preteille précise d'ailleurs que :

L'ethnocentrisme comme l'égo-centrisme, sont inhérents aux groupes et aux individus, ils ne deviennent des éléments « pathologique » que si l'individu ou le groupe est incapable de se distancer par rapport à eux, de s'en démarquer. La reconnaissance de sa propre centration a pour corollaire la reconnaissance d'autres formes de centration. (1996, p.120)

Parler de l'ethnocentrisme vis-à-vis de sa société et de sa culture nous conduit directement vers l'identité de la personne en question. En effet, le sentiment d'ethnocentrisme, dans le sens négatif du terme, concerne une catégorie d'individus qui considèrent leur identité et leur culture des modèles à suivre. Ils voient en elles les seuls référents auxquels ils adhèrent pour établir des relations avec les étrangers. L'importance de l'identité nous pousse à l'expliquer davantage afin de tenter de déterminer les facteurs qui peuvent intervenir lors des rencontres dites « interculturelles ». Ce terme sera abordé en détail dans le prochain chapitre, car il est considéré comme le noyau central de ce travail de recherche.

### 8. Qu'est-ce qu'une identité ?

L'identité est un concept complexe à définir. Elle est étroitement liée aux individus, qui sont des êtres intersubjectifs et qui évoluent au contact des autres. L'identité, qui constitue une partie intégrante de l'être humain, est influencée, de manière positive ou négative, par les rencontres que ces individus ont, tant à l'échelle

nationale et internationale. Ils sont ainsi appelés à interagir avec d'autres groupes ethniques. Cette complexité dans sa définition a incité de nombreux chercheurs issus de divers domaines (psychologique, sociologique, pédagogique, etc.) à étudier ce concept. Nous avons retenu la définition proposée par Chaves et al., qui cherche à fournir des informations plus approfondies sur l'identité en général :

Processus psychologique qui permet à un individu de se définir par rapport aux autres. L'identité n'est pas monolithique, elle a un caractère pluridimensionnel du fait des divers référents qui la composent. Elle peut être personnelle, culturelle, professionnelle, sociale, religieuse, etc. elle est en permanente (re) constitution grâce à la relation avec l'altérité, elle n'est donc pas statique, mais dynamique (2012, p. 110).

L'identité, telle qu'elle est définie par ces auteurs, reconnaît à chaque individu une existence à part entière en tant qu'être doté de caractéristiques personnelles distinctes. Ces traits ne sont pas nécessairement similaires et identiques à ceux des autres individus, qui possèdent également leurs propres caractéristiques. C'est ce qui différencie un individu d'un autre. L'identité est construite à partir de facteurs internes (psychologiques, individuels...) et externes (sociaux, etc.) qui lui confèrent un caractère dynamique. En d'autres termes, l'identité n'est pas statique, mais elle évolue en fonction des interactions avec d'autres personnes issues de langues et cultures diverses. Beacco et Coste expriment une idée similaire en confirmant que « [...] toute identité individuelle est à la fois une et plurielle [...] » (2017, p. 35). Cela signifie que chaque individu possède sa propre identité, et cette identité peut en accueillir d'autres. Elle est à la fois singulière et universelle.

Les individus peuvent appartenir à plusieurs groupes ethniques et être capables de s'adapter à plusieurs mentalités, y compris celles qui leur sont étrangères. Les individus ont la capacité d'appartenir à plusieurs sociétés en même temps et de s'engager dans des interactions sur le plan linguistique et culturel. Prenons le cas des immigrants vivant et travaillant dans des pays éloignés. Malgré les différences linguistiques, culturelles et identitaires, ils sont capables de vivre ensemble. Cette coexistence peut être réalisée facilement à condition de prendre conscience de l'existence d'autres races et ethnies qui diffèrent de la nôtre. Cela amène à aborder la question de l'identité culturelle.

### 8.1. Définition de l'identité culturelle

L'identité culturelle est un concept qui se rattache à l'identité de l'individu en général. Sa définition est similaire à celles proposées supra, ce qui témoigne de sa complexité. Elle est à la fois unique et multiple au sein de chaque personne. Bien qu'il soit difficile de la catégoriser en plusieurs types distincts, il est possible de définir en fonction des contextes dans lesquels elle se manifeste (social, culturel, etc.). Vivian Hsueh-Hua Chen nous propose une définition de l'identité en lien avec le culturel. Selon lui, l'identité culturelle implique l'appartenance à un groupe ethnique ou religieux. Elle englobe tous les symboles spécifiques à un pays (traditions, valeurs, langues, cultures...) (2014, p. 1)

L'identité culturelle peut être considérée comme le lien avec une patrie du point de vue linguistique, social, racial, ethnique, culturel et religieux. Elle représente le ciment qui unit les groupes au sein d'une même communauté. Le partage de tous les éléments symboliques d'un État crée un sentiment de fraternité entre les individus. Ainsi, le contact avec d'autres sociétés et d'autres identités culturelles contribue à la formation d'une identité culturelle complexe. Cette dernière se construit en relation avec d'autres groupes dans un contexte social unique. La prise de conscience de l'existence de l'Autre est une étape cruciale pour son acceptation. Cela permet de créer des identités culturelles qui ne coexistent pas séparément, mais se chevauchent malgré les différences culturelles.

Cependant, notre étude ne peut pas se limiter à la culture et à l'identité (culturelle), car la didactique des langues est un vaste domaine qui intègre tous les phénomènes sociaux en les reliant à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi nous souhaitons également aborder la notion de « civilisation », souvent confondue avec le terme « culture ». Selon le dictionnaire Petit Robert (1967), le terme « civilisation » est apparu en 1732, il possède trois acceptions distinctes :

1. « *le fait de civiliser, associé à avancement, évolution, progrès ;*

2. *l'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées ; l'ensemble des acquisitions des sociétés humaines. Il est lié à progrès, opposé à nature, barbarie.*

3. *l'ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés ».*

Les trois acceptions mises en avant par le dictionnaire indiquent que le terme « civilisation » est associé à l'évolution des sociétés dans tous les domaines. En effet, dans les trois acceptions, le terme « progrès » ou « évolution » est présent. La troisième acception ajoute une autre dimension relative aux « phénomènes sociaux », mais toujours en rapport avec les sociétés modernes et développées. De Carlo rejoint cette idée en soulignant que « *l'histoire du mot « civilisation » montre que son rôle a été d'abord de souligner la différence entre les peuples les plus « évolués » et les autres »* (1998, p. 13). Selon cette définition, la civilisation est liée à la connaissance et à la technologie, et les peuples qui ne possèdent pas ces éléments sont considérés comme « non-civilisés ». Cette perspective a poussé les pays développés à coloniser les pays moins développés en prétendant apporter la civilisation à ces peuples qualifiés de « barbares ». L'exemple de la France et de sa prétendue mission civilisatrice en Algérie en est un exemple.

## **9. Culture ou civilisation : quel terme utiliser en didactique ?**

La civilisation et la culture sont deux concepts liés aux individus et sociétés. Ces termes peuvent parfois prêter à confusion car ils se rattachent aux valeurs d'une société donnée. Le sens du mot « civilisation » a évolué au fil de l'histoire pour finalement désigner, selon Benadava : « *l'ensemble d'éléments non linguistiques qui sont nécessaires à la communication* » Cité par Vincent (2009, p. 58). Ce sens est proche de celui de la culture car il englobe tous les éléments non linguistiques. Ainsi, les deux termes sont importants pour la communication. La connaissance des référents civilisationnels d'un pays ou d'un peuple permet de mieux adapter son attitude et son comportement afin que la communication ne soit pas défailante. Sur la base de cette définition, nous pouvons dire que la culture et la civilisation renvoient aux mêmes phénomènes sociaux. Par conséquent, ils peuvent être présentés de la

même manière. Selon Tylor (1976), la culture ou la civilisation désigne « *ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social* » Cité par Beacco (2018, p. 51). L'auteur utilise les mots culture et civilisation comme synonymes, et donne une définition commune pour les deux, car ils se réfèrent à tous les phénomènes socioculturels (traditions, coutumes, art, etc.) qui sont actionnés et influencés par les interactions humaines avec autrui. En ce qui concerne la communication, sa réussite dépend du degré de maîtrise des éléments culturels et civilisationnels par les apprenants. Par conséquent, le rôle des professeurs est primordial en classe de langue, car ils sont appelés à prendre en charge les deux composantes de la langue : linguistique et culturelle/civilisationnelle.

### **9.1. Définition de la civilisation d'un point de vue didactique**

Nous avons précédemment discuté de la définition générale de la civilisation. À présent, nous présentons une définition de Chaves et al., qui associe ce concept à la didactique des langues. Ils précisent que « *le terme civilisation a longtemps désigné les dimensions culturelles que les enseignants de langue introduisaient dans leur enseignement* » (2012, p. 10). Dans ce sens, la civilisation rejoint également la culture pour englober tous les éléments culturels auxquels les professeurs font appel pour enseigner une langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère.

## **10. Typologies culturelles**

### **10.1. D'un point de vue ethnographique et anthropologique**

Jusqu'à présent, nous avons expliqué le concept de culture dans son sens large, mais celui-ci est classé, d'un point de vue ethnographique et anthropologique, en différentes catégories. En effet, il n'existe pas une seule culture au sein de la société, et ces cultures ne peuvent pas exister en dehors des sociétés. Elles sont toutes liées aux êtres humains. Galisson établit une distinction entre deux types de cultures : la culture cultivée qui « *regroupe l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie,*

*l'histoire, la science, etc., [...] » (Cité par Chaves et al, 2012, p. 10). Cette culture n'est pas partagée par tous les citoyens, mais elle est réservée à ceux qui possèdent le savoir au sens intellectuel du terme. La culture cultivée est propre à l'élite de la société, car c'est une culture qui exige des efforts intellectuels pour être acquise. Elle peut également correspondre à toutes les connaissances et savoirs qu'une personne peut développer au sein de la salle de classe. Cependant, ce n'est pas tout le monde qui peut accéder à ce type de culture, car cela exige certaines compétences et une intelligence.*

En ce qui concerne la culture partagée, elle correspond selon le même auteur :

Aux savoirs et pratiques qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue en commun. Cette culture partagée permet de vivre en société. Elle englobe de très nombreuses facettes sociologiques et anthropologiques : les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations etc. [...]. (id)

La culture partagée, contrairement à la culture cultivée, n'est pas acquise en salle de classe, mais au sein de la société. Comme son nom l'indique, elle est partagée entre les membres d'une même communauté. Elle est acquise de manière naturelle, sans nécessiter d'efforts mentaux. La culture partagée engendre un sentiment d'appartenance à la même nation et aux mêmes valeurs ancestrales. Ce type de culture est un héritage qui pousse les individus à ne pas rechercher d'autres cultures d'appartenance. Cependant, cela ne les empêche pas de connaître d'autres cultures étrangères aux fins de communication. C'est lors de l'apprentissage de la culture cultivée que les apprenants auront l'opportunité de découvrir d'autres références culturelles, qui sont des moyens d'accéder à la compétence culturelle.

## **11. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre sa culture**

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se limiter uniquement à la composante linguistique. Bien que cette dernière soit essentielle pour l'acquisition d'une compétence communicative, il est tout aussi crucial de maîtriser les codes soci-culturels. En effet, pour communiquer efficacement avec un locuteur natif dans sa langue maternelle, il est impératif de comprendre les codes culturels afin d'éviter les malentendus qui pourraient entraver la fluidité de la conversation. Benveniste précise d'ailleurs que la langue et la culture sont inséparables, étant « les



*deux facettes d'une même médaille* » (1976, p. 263). Une langue contient en elle à la fois des codes linguistiques et des codes culturels et civilisationnels. Elle est rattachée à l'histoire du pays et aux valeurs ancestrales de tout un peuple, c'est l'un des symboles constituant un état et qui fait de lui un état indépendant et souverain.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas uniquement à la maîtrise des règles linguistiques, il est également essentiel de comprendre les codes culturels qui sont nécessaires aussi pour maintenir une communication efficace avec des individus qui ne partagent pas les mêmes référents culturels. C'est ce que Porcher (1988) tente de démontrer en mettant en avant les compétences nécessaires pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Selon lui, posséder une compétence communicative signifie être capable de :

Percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation. Cité par Abdallah-Preteceille (2013, p. 97)

L'auteur souligne l'importance de prendre en compte la culture associée à la langue étudiée, car cela permet de comprendre le fonctionnement de la communauté concernée et d'adapter son comportement en fonction des besoins de l'échange. Cependant, le manque de connaissance de la culture cible lors de l'apprentissage d'une langue peut conduire à des conflits interpersonnels. Dakhia (2017) confirme que les enseignants en Algérie s'accordent sur le fait que l'enseignement d'une langue étrangère doit transmettre sa culture sous peine de perturber la qualité de l'apprentissage et la réalisation de la compétence communicative recherchée. Pourtant, dans la pratique, il existe un paradoxe entre le discours des enseignants et leurs méthodes d'enseignement. En effet, les enseignants de français en Algérie négligent souvent la composante culturelle au profit de l'enseignement purement grammatical (p. 102).

Le constat de cet auteur permet d'expliquer les raisons pour lesquelles la maîtrise de la langue française en Algérie n'est pas satisfaisante malgré l'enseignement précoce de cette langue dès le primaire.

### 11.1. L'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage d'une langue étrangère en général et du français en particulier revêt une grande importance pour les individus qui envisagent de voyager à l'étranger, que ce soit pour des études, du travail ou l'immigration. Cela leur permettra de mieux connaître et comprendre la société dans laquelle ils envisagent de se rendre. La maîtrise de la langue et la familiarité avec sa culture facilitent également l'ouverture d'esprit en remettant en question son propre système culturel et en reconnaissant l'existence d'autres cultures et civilisations différentes de celles auxquelles ils sont habitués. Cette notion a d'ailleurs été intégrée dans le Référentiel Général des Programmes, qui stipule que l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, « *ouvrent des perspectives intellectuelles et culturelles plus larges par la découverte d'autres sociétés et civilisations* » (2009, p. 65). L'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut qu'être enrichissant pour les apprenants, ils font ainsi la connaissance des autres codes linguistiques et culturelles même de manière virtuelle, cela leur permettra, une fois adulte, d'interagir avec des personnes vivantes dans d'autres pays.

L'intégration de la composante culturelle dans l'enseignement des langues découle du souhait de l'Algérie de former des citoyens capables de s'adapter au monde contemporain, qui exige des compétences variées dans divers domaines. La réforme du système éducatif entreprise à partir de 2002 a précisément permis de repenser l'enseignement/apprentissage dans toutes les filières. La mondialisation a joué à cet effet un rôle clé dans la remise en question du modèle éducatif existant. D'ailleurs, lors du conseil des ministres du 30 avril 2006, il a été recommandé de renforcer l'enseignement des langues étrangères dans le but de préparer les élèves à affronter les défis internes et externes : « *ces mesures sont prises pour doter les élèves d'outils qui leur permettent de faire face à la modernisation et aux défis à l'intérieur du pays comme à l'extérieur* » Cité par Aid Samia (2016, p. 10). Les enjeux sont donc multiples, et la motivation qui sous-tend cette révision de l'approche envers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères vise à habiliter les Algériens à jouer un rôle actif tant sur la scène nationale qu'internationale.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère permet par ailleurs de briser les représentations que les apprenants peuvent avoir de la langue et de la culture cibles. En effet, nous avons tous des préconceptions à propos de l'Autre, qu'elles soient exactes ou erronées. Cependant, il est crucial de remettre en question ces préjugés au moment de communiquer avec des individus issus d'autres cultures. C'est pourquoi il est essentiel de traiter les représentations dès l'école, afin de prévenir les interactions interculturelles basées sur des stéréotypes négatifs. Aujourd'hui, estime Gaouaou Manaa :

On considère l'apprentissage d'une langue étrangère y compris sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec autre langue et une autre culture. (2009, p. 210)

Comme le précise cet auteur, le cours de langue étrangère doit être un lieu où l'enseignant remet en question les représentations que les apprenants ont de la langue et de la culture cibles, afin de les ajuster au fur et à mesure. C'est une manière aussi d'effectuer une comparaison entre sa culture et celle de langue étudiée, permettant ainsi de relativiser sa culture d'origine tout en prenant conscience que la culture de l'Autre possède des spécificités qui ne sont pas forcément présentes dans sa propre culture.

## **12. Définition des représentations**

La notion de « représentations » fait partie des connaissances préalables que les individus ont à la fois d'eux-mêmes et des autres de manière générale. En outre, les comportements sont influencés et dirigés par ces représentations, pouvant ainsi être de nature positive ou négative. Compte tenu de l'importance de ce concept dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous avons choisi de l'aborder dans ce travail de recherche afin de déterminer son rôle potentiel en classe de langue. Nous débutons par la définition donnée par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan. En effet, le terme « représentations » est un concept pluridisciplinaire, il est présent dans plusieurs contextes

et sa définition n'est pas stable, elle est liée à son domaine d'intervention (psychologique, sociologique, socio-linguistique, didactique...). (2003, pp. 214-215)

La définition de la représentation est donc différente d'un contexte à un autre. Dans le domaine de l'enseignement, elle est considérée comme un moyen pour pénétrer l'état psychologique des apprenants afin de comprendre leurs comportements envers les étrangers. C'est ainsi que les enseignants peuvent ajuster leurs représentations. La didactique des langues-cultures, en général et la didactique du FLE en particulier, mettent en avant que les représentations qui peuvent provoquer des conflits entre les individus ne soient pas appréhendées de la même manière dans une classe de langue. En effet, elles sont primordiales pour l'apprentissage des langues étrangères ; tout dépend de la manière dont les professeurs les évoquent en classe, Cuq (2003). Au départ, une représentation de l'Autre ou d'un pays en général est perçue comme un obstacle à une éventuelle rencontre, mais d'un point de vue pédagogique, elle peut être une clé avec laquelle l'enseignant ouvre la voie vers cette rencontre. Nous allons maintenant explorer quelques définitions de la représentation dans différents contextes.

En psychologie sociale, Moscovici (1984) affirme que les représentations sociales sont « *verbalisées par des énoncés qui comportent des informations ou des opinions et qui s'adosent à des valeurs que les acteurs sociaux peuvent citer. Elles traduisent l'adhésion à des normes partagées ou des attitudes* » (Cité par Beacco, 2018, p. 228). Les représentations, vues sous un angle sociétal, sont partagées par des individus ayant des croyances communes, adhérant aux mêmes valeurs et normes. Leurs comportements et opinions envers autrui sont ainsi justifiés par les informations qu'ils détiennent au sujet des autres groupes d'appartenance. Dans ce contexte, Les représentations peuvent être considérées comme des prétextes pour les défaillances communicatives. Les représentations sociales :

Constituent un fond de croyances partagées, un ensemble de savoirs tacitement acceptés, ou du moins supposés tels, dans le cadre d'un groupe ou d'ensembles plus vaste. Ne pas adhérer à une représentation commune de cette nature peut souvent susciter de l'étonnement de la part de qui les partage. Comme « images simples » de la réalité sociale, elles jouent un rôle important dans la constitution des rapports sociaux et les comportements collectifs. (id)

Les définitions des représentations telles que définies par Beacco présentent des similitudes avec les autres définitions évoquées. Tous s'accordent sur le fait que ces représentations font partie des croyances qu'un groupe d'individus, qu'il soit restreint ou non, entretient à l'égard d'autres groupes d'appartenance. Il est important de noter que généralement, ces représentations qu'un groupe a d'un autre groupe sont partagées par tous.

Les représentations que nous développons envers l'Autre, ainsi que celles que l'Autre développe envers nous sont légitimes. En effet, nous sommes tous porteurs d'idées préconçues à l'égard des autres, avant même de les rencontrer pour la première fois. Ces représentations sont dues au fait que nous ne partageons ni la même langue ni la même culture, donc nous ne connaissons rien à leur sujet. C'est à partir de cette ignorance que nous accueillons toutes les informations qui nous parviennent, que ce soit par le biais de la télévision, des réseaux sociaux, etc. Cette interaction entre les représentations des natifs et celles des autres engendre des relations interculturelles, que nous examinerons dans le prochain chapitre. Il convient de noter que les représentations sociales ne sont pas uniquement négatives qu'elles ont l'air de l'être :

Outre les connaissances qu'elles peuvent nous apporter sur les individus et la société par qui elles sont formulées, les représentations permettent d'analyser les phénomènes relationnels entre les individus et/ou les groupes. Les représentations intergroupes ne sont pas seulement des effets des relations mais elles peuvent les conditionner en jouant un rôle actif. Les relations sont alors dépendantes des représentations. (Abdallah-Preteceille, 1996, p. 32)

Dans cette définition, l'auteure considère les représentations comme une source d'information utilisée pour étudier des individus et leur société. Ainsi, elles sont inévitables et en même temps nécessaires dans l'analyse des relations sociales. Cependant, tout comme les autres auteurs, elle partage l'opinion que nos comportements envers autrui ne sont pas intentionnels, mais ils sont influencés par la nature des représentations que nous détenons préalablement.

Toutefois, pour préparer des rencontres et des échanges avec d'autres personnes issues de langues-cultures diverses, il est essentiel, d'après Chaves et al (2012), d'être conscient que les opinions que l'on a de l'Autre ne sont pas nécessairement fidèles à la réalité. Les individus sont dans l'obligation de remettre en question leurs

représentations stéréotypées et de prendre conscience que les informations qu'ils détiennent sur les individus ne renvoient pas la réalité, mais plutôt un regard subjectif qu'ils portent sur cette réalité. Le but est de se préparer à des rencontres et des échanges basés sur des intercompréhensions (p. 53).

Pour déterminer la spécificité de chaque phénomène social, il est impératif de porter une attention particulière aux stéréotypes, qui jouent un rôle crucial dans la didactiques de langues en général, et dans l'enseignement du FLE en particulier.

## 12.1. Les stéréotypes

### 12.1.1 Définition des stéréotypes

Les termes « stéréotype » et « représentation » sont souvent utilisés de manière interchangeable, mais chacun possède une signification spécifique et un contexte d'utilisation particulier. Partons d'abord de l'origine de ce terme. En effet, d'un point de vue étymologique : « *le terme stéréotype est composé du préfixe stéréo dérivant de l'adjectif grec stereos (solide et opiniâtre) et du suffixe type désignant le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée* » (Chaves et al, 2012, p. 50). L'origine du terme suggère même une connotation d'image imprimée, c'est-à-dire quelque chose que nous avons en tête et que nous projetons à partir d'une réalité existante. « *En 1922, [...] Walter Lippmann utilise pour la première fois ce terme pour désigner les images dans notre tête qui s'intercalent entre la réalité et notre image de la réalité [...]* » (id). Ce journaliste va encore loin dans la signification de ce terme, gardant la première connotation liée à l'image mentale, mais en précisant que cette image ne reflète pas essentiellement la réalité. Elle représente plutôt une opinion de cette réalité, une idée entièrement subjective de la réalité. Par conséquent, l'image de la réalité et la réalité elle-même peuvent être partiellement ou totalement inadéquates. Ainsi, deux types de stéréotypes se forment au sein du groupe. Ces deux stéréotypes sont définis par Chaves et al comme suit :

Chaque groupe a une image de lui-même et des autres, ce qui conduit à deux types de stéréotypes : les autostéréotypes et les hétérostéréotypes. Le premier est la représentation communément partagée d'un groupe d'appartenance par rapport à lui-même, le regard sur soi, est le second est l'image que le groupe a des autres groupes. (id, p. 51)

Les individus portent en eux deux types de stéréotypes. Le premier concerne leur propre perception, basé sur leur appartenance ethnique, religieuse, culturelle, linguistique, etc. Le second type concerne l'image qu'ils façonnent de l'Autre en se basant toujours sur leurs diverses appartenances. Cette image qu'ils se forgent de l'Autre peut être exacte ou erronée, et leurs comportements suivent la nature de cette image mentale. Les individus sont à cet effet, coincés entre ces deux types de stéréotypes, ce qui peut engendrer une instabilité relationnelle.

De manière générale, les clichés ou stéréotypes consistent à « coller une étiquette » sur certains groupes d'individus ou à les « classer dans des cases » avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges ; puis, sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière. (Byram et al, 2002, p. 30)

La généralisation est l'essence même des stéréotypes, car elle consiste à appliquer aux autres groupes ce que l'on pense, généralement de manière négative, d'un groupe particulier. Les informations que nous possédons sur d'autres groupes ne sont pas fiables, car la source n'est pas fondée. Généralement, ces informations sont relayées par des tiers sans prendre la peine de vérifier la vraisemblance. Ainsi, nous conservons ces informations ou ce que nous pensons de l'Autre pour les ressortir lors des rencontres langagières. À ce moment-là, ce sont ces informations mémorisées qui guideront le déroulement de la communication. Klineberg (1951, p. 546) nous offre encore une vision plus approfondie de ce phénomène inévitable dans toutes les sociétés et pour tous les individus. Il explique que les stéréotypes sont formés par le biais de sources non-fondées, ils ne reflètent pas donc la réalité, ce qui rend leur généralisation défailante (Cité par Abdallah-Preteille, 1996, p. 113). Même s'ils sont inévitables et souvent négatifs dans les relations sociales, les stéréotypes peuvent néanmoins servir de point de départ pour des rencontres entre des gens qui ne se connaissent pas et ne partagent pas les mêmes valeurs.

À partir de ces observations, il est possible de lever les confusions entre les stéréotypes et les représentations en termes de spécificité de chaque terme ou chaque phénomène. Afin de dissiper cette ambiguïté et de comparer les deux termes, Cuq décrit le stéréotype comme : « *une représentation « cliché » d'une réalité [...] qui*

*réduit celle-ci à un trait, à « une idée toute fait » Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité » (2003, p. 224).*

Le stéréotype fait partie de l'idée que la réalité que nous avons de l'Autre est toute faite et figée. L'auteur souligne que le stéréotype est considéré comme : « *Une représentation qui n'évolue plus, victime d'un processus de figement qui semble bien être une tendance inéluctable pour la représentation* ». (id, p. 215). Le stéréotype est une forme de représentation, mais à la différence de celle-ci, il part d'une idée toute faite, et qu'il n'est pas prêt de modifier.

En évoquant les stéréotypes et les représentations, nous sommes conduits à aborder un autre phénomène social qui relève de la même catégorie que les deux précédents, à savoir les préjugés, qui font également leur apparition lors des interactions avec des autres groupes d'appartenance.

## **12.2. Le préjugé**

### **12.2.1 Définition des préjugés**

La didactique des langues et cultures s'intéresse également à l'étude des préjugés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Son importance réside, pour l'enseignant, dans la connaissance de ce que les apprenants pensent des autres pays dont ils apprennent la langue. À cet égard, il rejoint, partiellement, le concept des représentations et des stéréotypes, car il part également d'une idée et d'une opinion de l'Autre avant même de l'avoir rencontré.

Pour mieux appréhender ce phénomène, nous partons de la définition générale du préjugé selon De Carlo qui précise que :

D'un point de vue étymologique, le mot « préjugé » indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience ; mais vu que l'exigence d'une validation empirique est à la base de la science moderne et que tout jugement émis en absence de données objectives est considéré comme erroné, à cette signification initiale s'est ajoutée l'idée qu'il constitue un obstacle à la connaissance de la vérité. (1998, p. 84)

Cette définition du préjugé souligne l'antériorité de l'information et l'anticipation de celle-ci que quelqu'un peut avoir par rapport à son expérience, cette dernière vient toujours en deuxième position, c'est-à-dire le jugement est porté d'abord sur l'Autre avant même de le rencontrer. L'individu classe et catégorise autrui en se basant sur



des opinions préconçues et non fondée aussi. Pour une meilleure compréhension du préjugé et son rôle par rapport aux représentations et stéréotypes, référons-nous à la définition de Chaves et al qui considèrent le préjugé comme : « *une attitude, une idée personnelle, un jugement global sur un groupe externe sans que ce jugement ne soit corroboré par une expérience vécue. C'est une attitude très souvent négative qui peut favoriser la discrimination voire le racisme* » (2012, p. 55). Le préjugé, tel qu'il est défini, est plus dangereux que les stéréotypes et les représentations. Il s'agit en effet d'un jugement de valeur, souvent négatif, porté sur l'Autre sans même le connaître. Son degré de nocivité peut aller jusqu'à détester l'étranger et tout ce que se rapporte à lui. Il constitue la troisième et dernière phase qu'un individu peut adopter à l'égard de l'Autre, après avoir été nourri par des représentations stéréotypées. Le préjugé rend la communication difficile entre des personnes issues de langues et cultures différentes, et peut même conduire à la discrimination et au racisme. En général, Chaves et al, estiment que le préjugé a besoin des stéréotypes pour fonctionner. À ce moment, l'endogroupe<sup>4</sup> dévalorise l'exogroupe<sup>5</sup> (id, p. 52). L'endogroupe, basé sur sa culture et ses valeurs et partant de ses convictions et son identité culturelle, dévalorise l'exogroupe, qui possède une autre culture et d'autres traditions, en se basant sur des stéréotypes acquis de manière subjective et non fondée.

Cependant le préjugé n'est pas toujours considéré comme un obstacle pour l'information. Au contraire, il peut être comme un point de départ pour une nouvelle connaissance, d'une nouvelle information, et donc une nouvelle rencontre dite « interculturelle ». Blanchet et Coste affirment que « *Loin d'être une force négative, déformante, le préjugé constitue chez Gadamer une condition positive de la connaissance. Pour comprendre et se comprendre, il est donc nécessaire de partir de ses préjugés [...]* » (2010, p. 180). Selon ces auteurs, le préjugé est plus qu'indispensable pour échanger avec des locuteurs natifs. Il est nécessaire de s'appuyer sur ses préjugés pour essayer de comprendre ce que l'Autre exprime. Si

---

<sup>4</sup> Endogroupe : le groupe auquel j'appartiens.

<sup>5</sup> Exogroupe : le groupe auquel je n'appartiens pas.

l'on parvient à le comprendre, il sera plus facile de se faire comprendre. C'est également une façon de prendre conscience de ses propres préjugés et de les confronter à la réalité qui se présente, une réalité portée par cet inconnu avec qui il va se familiariser à travers la rencontre.

Les représentations, les stéréotypes et les préjugés sont donc des phénomènes sociaux inévitables dans toute rencontre avec l'Autre. Ils peuvent être perçus comme négatifs, mais également comme positifs : négatifs dans la mesure où ils peuvent entraver le processus langagier avec des étrangers si les interlocuteurs ne prennent pas conscience de la relativité de leurs cultures, de leurs représentations, de leurs stéréotypes et de leurs préjugés. En revanche, ils peuvent être perçus comme positifs dans le cas où les protagonistes acceptent l'idée que les informations qu'ils détiennent les uns sur les autres ne sont pas figées, et qu'elles sont destinées à évoluer au cours des rencontres et des échanges.

L'altérité s'avère donc indispensable et inévitable dans toute communication. Chaque individu a besoin de l'autre pour évoluer et assumer des tâches de la vie quotidienne ou professionnelle. C'est la raison pour laquelle, il est essentiel de considérer l'Autre comme un être égal à soi, en dépit des divergences linguistique et culturelle.

## **13. L'altérité**

### **13.1. Définition de l'altérité**

L'altérité est un concept crucial en didactique des langues et cultures en général, et en didactique de FLE en particulier. Dans les relations sociales, l'altérité joue un rôle primordial, car nous avons tout simplement besoin de l'Autre le vivre-ensemble. Pour expliquer l'altérité d'un point de vue didactique, nous nous référons au dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

L'altérité, c'est l'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droits et devoirs. Pour être moi, j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines. (Cuq, 2003, p. 17)

Cette définition résume le principe de la présence de soi par rapport à l'autre et vice versa. En effet, le moi ne peut pas exister sans la présence de l'autre. Il est essentiel de partir du principe que tous les humains sont égaux, partageant la même dignité, et surtout d'accepter le fait que nous partageons tous le même destin, qu'il faut affronter ensemble malgré nos différences linguistiques et culturelles. Ce que l'auteur essaye de nous faire comprendre, c'est que l'autre n'est pas un danger potentiel comme il est souvent considéré. Bien au contraire, l'Autre a besoin de nous tout autant que nous avons besoin de lui pour vivre-ensemble en paix, en nous éloignant des préjugés et des stéréotypes. L'Autre n'est pas un objet figé, mais un être qui évolue et change au contact avec les autres groupes d'appartenance.

### **13.2. L'altérité en classe de FLE**

Étant donné l'importance cruciale de l'altérité dans les relations humaines, les spécialistes se sont tous accordés de l'intégrer dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette intégration vise à préparer les apprenants à la rencontre avec l'Autre. Dès lors, l'altérité se manifeste dans l'espace de la salle de classe, où nous enregistrons la présence d'enfants issus de différents codes linguistiques et culturels. Ainsi, la classe se transforme en un lieu de rencontre par excellence, où les enfants arrivent avec des préconceptions sur leurs camarades, sur la langue qu'ils étudient, sur la culture de la langue étudiée, ainsi que sur les locuteurs natifs de cette langue. À ce stade, l'altérité est mise en question et c'est à ce moment qu'une intervention est nécessaire pour réussir la rencontre et le premier contact.

Dans le contexte éducatif, l'éducation à l'altérité a pour finalité :

- *globale de développer chez les apprenants des attitudes leur permettant d'appréhender de manière positive et de gérer de manière profitable pour eux-mêmes les formes scolaires de contact avec l'altérité, ce qui suppose d'assouplir leurs attitudes ego-ethnocentrique spontanées ;*
- *réaliste de développer la curiosité pour la découverte d'autres sociétés et leur désir de contact avec d'autres personnes ;*

- plus ambitieuses, de les amener à une gestion personnelle bienveillante, mais aussi attentif critique de la diversité culturelle (Beacco, 2018, p. 105).

Les finalités éducatives concernant l'altérité favorisent une meilleure insertion sociale et une communication réussie, basée sur une intercompréhension.

### **13.3. Objectif d'une éducation altéritaire**

L'éducation à l'altérité en classe de langue joue un rôle essentiel dans la résolution des problèmes qui peuvent surgir lors des rencontres avec des personnes étrangères. Pour cela, il est important d'anticiper les difficultés de communication en sensibilisant les apprenants à l'importance de vivre ensemble dans la paix et la tolérance. L'objectif de cette éducation altéritaire, selon Beacco, est de « *créer des conditions qui permettent d'aborder les relations avec d'autres de manière « ordinaire* ». Par « ordinaire », on veut dire comparable aux rencontres entre personnes qui se déroulent à proximité, dans son espace social de référence » (2018, p. 135). Beacco suggère ainsi de préparer les apprenants à la rencontre avec l'Autre afin qu'ils sachent comment se comporter face au groupe auquel ils adhèrent. L'enjeu réside dans la considération de l'Autre en tant que membre faisant partie de notre communauté. Comme évoqué précédemment, un individu peut appartenir à plusieurs identités culturelles. Lorsqu'ils entrent en contact, les interlocuteurs adhèrent à un code complexe, c'est pourquoi, il est crucial que les échanges se déroulent le plus naturellement possible.

Communiquer avec l'Autre est considérée comme une remise en question de soi et une découverte de soi. C'est une prise de conscience de l'existence de diverses mentalités, modes de vie, langues et cultures. À travers cette connaissance et cette acceptation de l'Autre on fait également la découverte de soi-même en prenant conscience de sa singularité et de sa personnalité unique et responsable. Comme le précisent aussi les spécialistes, l'identité d'un individu évolue et se développe grâce à l'interaction avec l'altérité. Il est donc nécessaire d'ouvrir les esprits pour explorer le mystère de ce monde, basé sur la nature de la relation que l'on peut entretenir avec l'Autre. Il revient à chacun de décider si la rencontre sera un enfer ou un paradis. À cet égard, Pierre Martinez affirme que :

La découverte de l'altérité, la perception de l'« autre » et de l' « étranger », donne à tout individu l'occasion d'élaborer et de développer sa propre identité. C'est par ailleurs un des thèmes importants de la « pédagogie interculturelle » et de l'enseignement d'une culture étrangère conçue comme processus interactif. (1996, p. 107)

En plus de l'évolution de la personnalité et de l'identité, l'altérité peut aussi participer à la prise en charge culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, la compétence interculturelle ne peut être acquise sans une préparation à l'altérité, cette dernière est une condition sine qua non.

Les rencontres avec l'Autre peuvent être déroulées dans le pays d'origine ou dans un autre pays étranger. Nous nous intéressons ici sur la mobilité des individus vers un autre pays, qui est étranger d'un point de vue géographique, linguistique et culturel. Sachant qu'un individu a déjà acquis une langue et une culture depuis son enfance jusqu'à son départ pour un voyage touristique, pour des études, un emploi, ou même une immigration. Dans le cadre d'un voyage touristique, les différences linguistiques et culturelles ne posent généralement pas de problème majeur, car le touriste est conscient de son retour vers son pays d'origine. Cependant, dans les autres cas (étude, travail ou immigration), des défis significatifs peuvent surgir. En effet, les représentations, les stéréotypes et les préjugés, qu'ils soient vrais ou non, qu'un individu a du pays de sa destination peuvent entraver son adaptation à ce nouveau monde dès son arrivée. Il est alors confronté à ce qu'on appelle un « choc culturel ».

#### **14. Qu'est-ce qu'un choc culturel ?**

En 1962, KALERVO Oberg a introduit le terme « choc culturel » pour décrire la situation des individus qui arrivent nouvellement dans un pays sans aucune connaissance ignorant tout de son système et de ses valeurs. Nous allons à présent présenter une illustration de K. Oberg expliquant le concept de « choc culturel » à travers un processus d'ajustement qu'il a appelé « la courbe W<sup>6</sup> ». Cette illustration permet de mieux comprendre le terme « choc culturel » tel qu'utilisé par l'auteur en 1962.

---

<sup>6</sup> [http://images.slideplayer.com/24/7397256/slides/slide\\_5.jpg](http://images.slideplayer.com/24/7397256/slides/slide_5.jpg)

## 14.1. La courbe en W

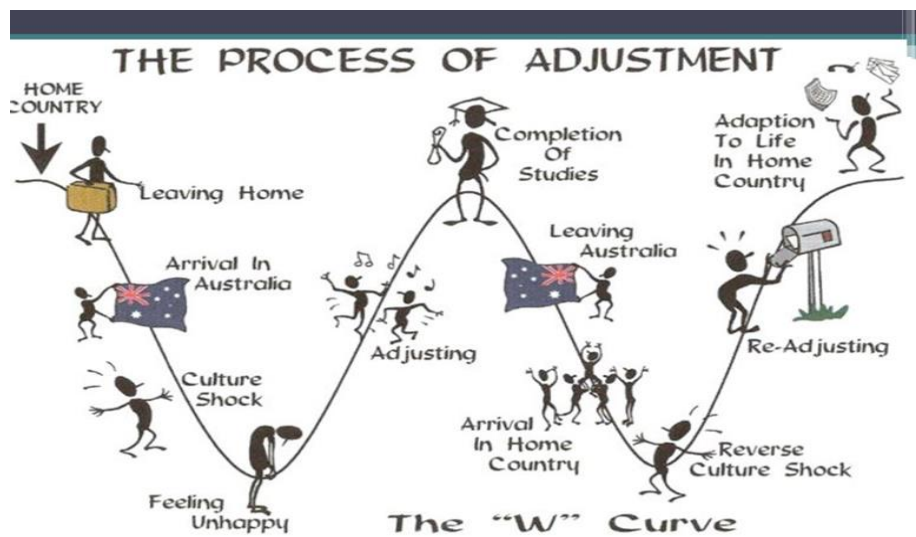


Figure 2. La courbe en w

L'exemple d'un étudiant partant pour l'Australie afin de poursuivre ses études permet d'illustrer ce concept. Une fois arrivée dans le pays d'accueil, il sera confronté à une langue et une culture totalement étrangères. De ce fait, il ne pourra pas s'adapter dès son arrivée à ce nouveau système, ce qui engendrera en lui un mal-être temporaire. Cette situation de désarroi est ce que l'auteur qualifie de « choc culturel », une réaction tout à fait normale pour quelqu'un qui se trouve dans un environnement inconnu. Cependant, grâce à un « processus d'ajustement », l'étudiant finira par s'adapter aux nouvelles valeurs tout en apprenant la langue et la culture locales. Au fil du temps, il découvrira de nouveaux repères qui faciliteront son intégration dans le nouveau système, lui permettant ainsi de se sentir à l'aise et de mener à bien ses études. Une fois son objectif atteint, il retournera satisfaisant dans son pays d'origine, mais sera à nouveau confronté à un second « choc culturel » en perdant les repères acquis précédemment, en raison des différences linguistiques et culturelles entre les deux pays. L'étudiant sera alors amené à se réadapter pour retrouver son mode de vie ancestrale. Il réussira à relever ce défi, car il s'agit, en fin de compte, de sa propre culture.

Øyvind Dahl, dans son ouvrage intitulé *communication interculturelle : une introduction*, s'est inspiré de la courbe en W d'Oberg pour élaborer une autre courbe personnalisée en forme de U afin d'expliquer le choc culturel. Cette nouvelle

représentation comporte quatre phases. Avant de la présenter, nous allons partager le témoignage d'une femme ayant émigré en Norvège.

Avant de quitter mon pays, j'étais une femme indépendante, une mère, une fille, une personne ordinaire parmi les autres. Je connaissais ma valeur, étais instruite et entourée. Avant même d'arriver en Norvège, la transformation avait pourtant déjà eu lieu. Je n'ai jamais su à quel moment pendant le voyage mon identité s'était désintégrée. Mais à mon arrivée, je remarquais immédiatement que les habitants de ce nouveau pays ne me voyaient pas ; ou plutôt ne voyaient plus en moi que l'opprimée, la victime, voire l'intruse. Je n'étais plus ni femme, ni mère, ni fille. Je n'étais plus qu'une migrante, une invisible.

Témoignage d'une migrante (Centre pour les ressources multiculturelles-*Flerkulturel ressursster, Kirkens bymisjon, Oslo*). (Cité par Øyvind Dahl, 2021, p. 205).

Le témoignage de cette femme avant et pendant son voyage, dans le cadre de l'immigration, met en lumière les changements qu'elle a traversés et tout ce mal-être qu'elle a ressenti dans sa nouvelle société.

Un changement brutal de milieu, estime Øyvind Dahl, peut provoquer un *choc culturel*. Qu'il s'agisse d'un nouvel emploi et/ou d'une installation dans une grande ville, une autre région ou un nouveau pays, la perte de nos repères est inévitable, au moins pour un temps. Si le terme *choc* peut paraître un peu excessif dans la plupart des cas, il est cependant souvent de mise pour les demandeurs d'asile et travailleurs en quête d'emploi fraîchement arrivés en Europe (id, p. 206).

L'origine du choc culturel découle donc de la mobilité vers un autre pays étranger, où le nouvel arrivant ignore tout de ses valeurs et de ses traditions. Pour illustrer ce phénomène, nous utiliserons une courbe en forme de U, souvent appelée « vallée de l'incertitude » d'après le terme utilisé par Øyvind Dahl. Il est à noter que Dahl s'est inspiré des travaux de KALERVO Oberg (1960) concernant sur ce concept.

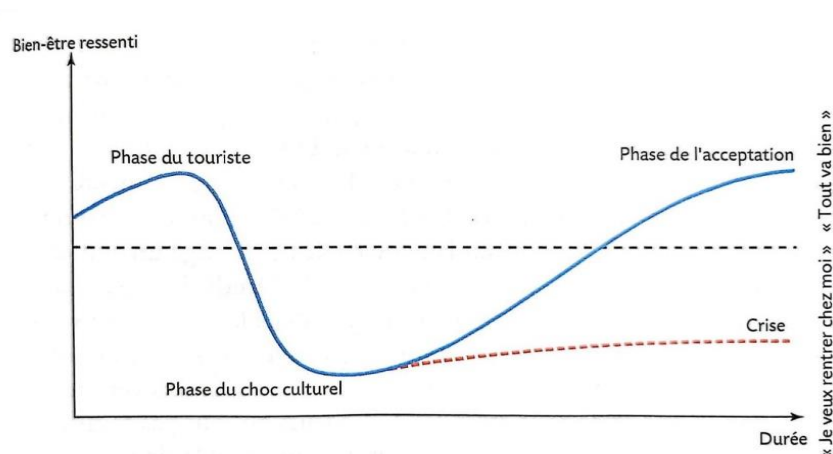


Figure 3. La courbe en U

## **14.2. Quatre moments du choc culturel**

Le graphique met en évidence quatre moments ou phases par lesquels passe tout nouvel arrivant dans un pays étranger : La lune de miel (phase du touriste), le rejet (phase du choc culturel), la récupération (phase d'ajustement) et l'adaptation (phase de l'acceptation). La courbe se compose de deux lignes : une ligne verticale qui correspond à l'axe du bien-être ressenti et une ligne horizontale représentant la durée du séjour dans un pays étranger. Ensuite, la courbe est divisée en deux parties par des pointillés en horizontaux ; ces deux parties représentent les deux moments par lesquels passe le nouvelle arrivant : une étape de tranquillité et de bien-être, qualifiée de « tout va bien », la deuxième étape est en rapport avec le choc culturel dont il est victime, c'est une phase qui le pousse à dire « je veux rentrer chez moi ». Les quatre phases sont illustrées par une courbe de couleur bleue qui représente son état psychologique à différents moments de son voyage. Les pointillés en rouge liés au choc culturel marquent le changement de son état psychologique, signifiant ainsi le degré de maîtrise de la situation dans laquelle il se trouve.

### **14.2.1. La lune de miel (phase du touriste)**

Cette première phase est appelée la « lune de miel » ou « phase du touriste », elle correspond à l'arrivée dans un pays étranger. Durant cette phase, le nouvel arrivant éprouve une sensation similaire à celle d'une lune de miel ou à celle d'un touriste qui vient uniquement pour passer des vacances, avec l'idée qu'il retournera dans son pays natal. Les nouveaux codes linguistiques et culturels auxquels il est exposé sont une sorte de découverte pour lui. Cela ne le dérange pas car il vit pleinement son identité culturelle. Par conséquent, la courbe bleue est en ascension sur l'axe du bien-être ou « tout va bien » pour lui.

### **14.2.2. Le rejet (phase du choc culturel)**

La deuxième phase, correspondant au rejet ou au choc culturel, est une étape inévitable pour le nouvel arrivant, que ce soit dans le cadre des études, du travail ou simplement de l'immigration. À ce stade, il rejette tout ce qui ne correspond pas à ses valeurs et sa culture d'origine. La courbe bleue passe au-dessous des pointillés et entame sa descente vers « je veux rentrer chez moi ». Cette baisse de la courbe reflète



la chute de son état psychologique, qui plonge dans une incertitude profonde. En effet, tout ce qui est étranger devient difficile à porter et à supporter, le choc culturel devient fort et puissant. Il commence alors à se questionner sur les raisons qui l'ont poussé à s'installer dans un pays où il se sent en déséquilibre, un pays qui lui a fait perdre sa culture, ses valeurs, ses traditions, ses amis et sa famille. Tout ce qui se rapporte à son pays d'origine lui manque profondément. À ce moment-là, s'il n'arrive pas à se relever, à accepter sa situation et à trouver les aspects positifs de sa présence, il risque de sombrer dans une crise, symbolisée par les pointillés en rouge. Cette crise pourrait le pousser à envisager de rentrer chez lui, car il ne voit pas d'autres solutions à sa situation. La société dans laquelle il vit pourrait alors sembler être un enfer pour lui.

#### **14.2.3. La récupération (phase d'ajustement)**

Cette phase de récupération et d'ajustement correspond à la période d'adaptation. En effet, pour une personne dotée d'une forte personnalité, le choc culturel ne sera qu'un mauvais souvenir, car elle saura le surmonter avec moins de dommages psychologiques et en moins de temps. À ce stade, elle commence à s'habituer à ce nouvel environnement, à communiquer dans la langue du pays et à interagir avec des personnes de langues et cultures différentes. Elle gagne sa vie en travaillant avec les habitants locaux. À ce moment, elle commence à trouver sa place dans la société et une forme de reconnaissance envers le pays d'accueil commence à émerger. La courbe s'oriente alors vers le haut en traversant les pointillés. Le sentiment de « je veux rentrer chez moi » cède alors la place à un sentiment de « tout va bien ».

#### **14.2.4. L'adaptation (phase de l'acceptation)**

La dernière phase marque le moment d'adaptation et de l'acceptation de l'Autre. La courbe remonte au-dessus des pointillés et se stabilise dans la zone où « tout va bien ». À ce niveau, la communication avec les natifs devient fluide, des repères sont établis, des amitiés sont forgées, et la personne fini par accepter pleinement la culture et les valeurs du pays d'accueil. Peu importe la manière dont cette adaptation a été réalisée, elle est couronnée de succès, transformant ainsi celui pour qui la culture était à l'origine un choc en un individu pleinement adapté à cette même culture. Même s'il

n'oublie pas son pays, sa société, son entourage, mais sa nouvelle expérience lui a ouvert les yeux pour découvrir d'autres horizons, d'autres modes de vie, d'autres traditions, etc. Désormais, il est dans sa place et dans sa société.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre consacré aux compétences culturelles, nous avons pu définir les concepts clés en relation avec la didactique des langues et des cultures. Nous avons ainsi mis en évidence les concepts de culture, de civilisation et d'identité pour mettre en lumière la flexibilité et le dynamisme de ces appartenances. Nous nous sommes également focalisés sur les composantes d'une compétence culturelle afin de mieux définir les concepts, qui seront abordés dans le deuxième chapitre portant sur l'interculturel.

Ce chapitre représente une opportunité d'aborder les différents types de centrisme, tout en mettant l'accent sur les dangers de ces rapports clos sur eux-mêmes. Nous avons également mis en exergue l'importance des stéréotypes, des représentations et des préjugés dans les interactions sociales. Ces trois phénomènes sont très importants dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car ils fournissent aux professeurs des informations et les connaissances sur lesquelles ils peuvent se baser pour la conception de leurs cours et dans l'ajustement des relations sociales.

En conclusion de ce chapitre, nous avons abordé le concept du choc culturel, dans le but de doter les enseignants de toutes les connaissances nécessaires sur la psychologie déstabilisée des individus qui peuvent partir dans des pays étrangers. Cela nous aidera aussi à mieux comprendre les comportements des personnes vivantes dans des environnements différents et en contact avec des individus qui ne partagent pas la même langue et la même culture.

Tous les concepts que nous avons définis et explorés dans ce chapitre nous serviront de base pour le deuxième chapitre. Ce dernier ne peut pas être analysé sans la prise en charge des tous ces phénomènes sociaux sus cités. De plus, nous nous appuyons sur tous ces éléments pour la proposition didactique qui fera l'objet du dernier chapitre. Nous allons maintenant entamer le deuxième chapitre qui traite le thème central de notre travail de recherche, à savoir l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce chapitre sera une extension naturelle du premier, car c'est l'ensemble des cultures en contact qui donne naissance à l'interculturel.

**CHAPITRE II**

**L'INTERCULTUREL AU SERVICE D'UNE**

**COMPETENCE COMMUNICATIVE**

## Introduction

Le présent chapitre consacré à l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE peut être considéré comme une continuation du premier chapitre, car les cultures sont présentes dans les deux dimensions (culturelle et interculturelle). Nous débuterons par les différentes définitions du préfixe « inter », notamment, celles trouvées dans les dictionnaires ainsi que celles proposées par divers chercheurs. Ce préfixe confère au concept culturel une signification différente et un sens profond, c'est aussi ce nom (inter) qui oriente les cultures vers des interactions dans un contexte social.

Ensuite, nous aborderons la définition du terme « Interculturel » pris dans son sens global, afin de le distinguer du terme « culturel » et de mettre en évidence les spécificités de chaque concept. Par ailleurs, nous présenterons un bref historique de l'interculturel pour le situer dans le temps et dans l'espace, permettant ainsi de comprendre son émergence et son évolution. Étant donné la confusion qui existe entre les termes « *interculturel* » et « *multiculturel* », nous clarifions leurs définitions tout en mettant en avant les caractéristiques de chaque adjectif.

Le concept d'interculturalité étant complexe à définir, nous constatons une variété de dénominations utilisées par certains chercheurs qui se sont penchés sur son étude, telles que la pédagogie interculturelle, l'éducation interculturelle, la compétence interculturelle, la communication interculturelle, le dialogue interculturel, les relations interculturelles et les rencontres interculturelles. Nous objectif est de les expliquer en nous appuyant sur la définition de chaque auteur. Nous cherchons également à déterminer si ces terminologies similaires ou s'il existe des nuances incitant certains auteurs à utiliser une appellation plutôt qu'une autre. Nous examinons par ailleurs les principes, l'importance et les objectifs de ces appellations dans le but de préciser les points de convergences et de divergence entre elles.

L'objectif de notre recherche, axée sur la prise en charge de l'interculturel, nous a poussé à consulter les ouvrages proposant des stratégies pour aborder l'interculturel en classe de langue. Parmi ces stratégies, nous en avons sélectionné celles qui peuvent être adaptées au contexte algérien. De plus, nous identifions des éléments essentiels

à intégrer en classe pour aborder les deux composantes de la langue : linguistique et culturelle voire interculturelle et cela dans le but d'atteindre l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères en général, et du français en particulier, à savoir la compétence communicative.

La prise en charge de l'interculturel en classe ne peut pas se réaliser qu'avec l'intervention des professeurs, qui jouent un rôle primordial au sein de leurs classes respectives. Ce chapitre mettra en évidence le fait que l'interculturel ne se limite pas uniquement à l'enseignement en soi, mais nécessite également que l'approche pédagogique de l'enseignant soit orienté vers cet objectif. De plus, la compétence interculturelle ne se limite pas à l'espace classe, mais elle peut être acquise en dehors de ce contexte, par exemples au sein des associations. Nous abordons donc différents façon d'acquérir la compétence interculturelle en dehors de l'environnement de classe.

## 1. L'inter culturel : ce concept ambigu

La définition de l'interculturel commence par la mise en évidence de son préfixe *inter*. En effet, le terme *interculturel* prend tout son sens avec ce préfixe qui lui donne une spécificité qui le distingue des autres dénominations. Dans la pratique également, le préfixe *inter* remplit une fonction primordiale en créant un lien de réciprocité avec le mot auquel il est ajouté. Larousse de la langue française définit *inter* comme :

Un préfixe, entre, parmi, utilisé en français pour indiquer la mise en relation de deux ou plusieurs choses. Les noms et les adjectifs ainsi formés sont à l'ordre alphabétique de l'élément principal, quand le sens le permet : interaction (action réciproque), interallié (entre alliés) (1992, p. 970).

Le préfixe « *inter* » crée un lien d'intimité et de mise en relation entre deux ou plusieurs choses voire entre plusieurs personnes. Ce préfixe est utilisé pour exprimer soit l'espace, la répartition dans l'espace et le temps, soit une relation ou un lien de réciprocité.

Le Dictionnaire Culturel en Langue Française propose également une définition du préfixe en précisant qu'*inter* est un « *élément qui sert à former de nombreux composés, en exprimant soit l'espace, la répartition (dans l'espace et dans le temps), soit une relation, un lien de réciprocité...* » (2005, p. 2056). Cette définition ne diffère pas beaucoup de celle proposée par Larousse, mais elle souligne que la relation peut être un lien comme elle peut être une séparation.

Pour mieux appréhender ce préfixe, nous pouvons nous référer à la définition proposée par le *Robert illustré* qui l'explique de deux façons : « *élément du latin inter exprimant l'espace, la répartition ou une relation réciproque* » (2012, p. 985).

Dans tous les cas, les dictionnaires consultés s'accordent à dire que le préfixe « *inter* » est un élément qui se donne comme tâche de modifier le sens d'un mot en établissant une relation spécifique, déterminée par le type du mot auquel il est ajouté.

Cuq (2003), dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, précise que le préfixe *inter* « *très utilisé dans la terminologie de la didactique et dans d'autres domaines du savoir (exemples : interaction, interculturel,*

*intertextuel, interphrastique, etc.*), il constitue la première partie de termes désignant un lien entre entités de même nature » (p. 134).

Nous nous intéressons au domaine de la didactique pour expliquer le préfixe « inter ». Les exemples cités sont en rapport avec notre domaine d'étude, à savoir la didactique de l'interculturel où l'interaction joue un rôle clé, puisque les relations se développent avant tout entre des individus. En reliant ce préfixe au terme « culturel », nous pourrions ainsi mieux le définir.

## **2. Qu'est-ce que l'interculturel ?**

Le concept d'interculturel est de nature interdisciplinaire, ayant été étudié dans divers domaines scientifiques tels que les sciences sociales, la psychologie, la didactique, etc. Les définitions relatives à ce terme varient en fonction de chaque discipline et de chaque science. Pour notre part, nous adoptons le contexte de la didactique des langues et cultures afin d'expliquer ce concept, en nous basons sur la première définition présentée par Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère.

L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). (id, p. 136)

Le préfixe « inter » dans le terme « interculturel » permet d'enclencher une relation de réciprocité entre les individus porteurs de différentes cultures. Loin de provoquer un appauvrissement, cette interaction ne peut qu'être une richesse pour les interlocuteurs, à condition que ceux-ci fassent l'effort de se considérer comme égaux d'un point de vue humain et à reconnaître qu'aucune culture n'est supérieure à une autre. Il est important de souligner que la connaissance et l'acceptation de la culture de l'autre ne signifie pas pour autant renoncer à sa propre culture d'origine.

L'interculturel se voit donc attribuer, à travers son préfixe, une relation d'échange et de contact entre des gens qui ne partagent pas les mêmes valeurs et les mêmes cultures, Larousse encyclopédique illustré (1997), le Robert illustré (2012), le dictionnaire culturel en langue française (2005).



L'interculturel possède un sens très profond, sa signification est en rapport direct avec l'action, ce qui le distingue d'ailleurs du culturel qui envisage chaque culture à part, sans un chevauchement entre elles. Selon Chaves et al, l'interculturel :

N'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre et un partage. Il n'est pas un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures. Cette approche est par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même le produit d'une seule appartenance culturelle. (2012, pp. 12-13)

Pour les auteurs, l'interculturel est un concept dynamique qui prend vie lorsqu'il y a une rencontre et un échange entre des individus issus de langues et cultures différentes. En ce sens, il n'est pas figé, mais au contraire, il est en constante évolution à travers les expériences de la vie résultant des rencontres, qu'elles soient de nature nationale ou internationale. Dervin, appuie ce point de vue en précisant que : « *L'interculturel est avant tout un acte de partage, de négociation et de Co-construction. Il ne peut donc être individuel mais dialogique, d'où l'idée d'inter* » (2017, p. 6). L'interculturel est avant tout un acte de partage, de négociation et de co-construction. Il ne peut donc être individuel mais « dialogique ». Dervin insiste sur le fait que l'évolution de la communication doit se réaliser par négociation entre les interlocuteurs, ils vont, en cela, co-construire l'information. Abdallah-Preteuille et Porcher soulignent à cet effet que :

L'interculturel incarne un dynamisme, une mise en mouvement de la diversification culturelle à l'école. Il instaure des communications entre les personnes, des enrichissements réciproques, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité et de celle-ci vers lui. (2001, p. 14)

Les deux auteurs considèrent l'interculturel comme une source d'enrichissement mutuelle, les protagonistes viennent avec une seule culture d'origine pour chacun, mais l'interculturel crée un lien entre les deux cultures et rend la communication plus fluide, même si les individus porteurs de ces cultures sont éloignés d'un point de vue linguistique et culturel. En se basant sur des études en phénoménologie, ces mêmes auteurs estiment que « [...] *l'interculturel s'inscrit dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire dans les individus eux-mêmes, comme personnes incomparables* » (id, p. 57).

L'interculturel tente d'élucider ce paradoxe en cherchant toujours à trouver un compromis et un lien commun, lors des rencontres, entre les individus, qui sont à la base, étrangers les uns aux autres.

Il est également intéressant de noter que l'interculturel est omniprésent dans diverses disciplines et domaines de recherche :

[...] comme l'apprentissage des langues, les échanges scolaires et l'éducation civique. De même, l'entreprise, le management, la communication investissent le champ. La problématique interculturelle est désormais liée à l'idée d'ouverture ; ouverture par les langues, les cultures (immigrés, européennes, régionales), ouverture par les échanges internationaux, ouverture sur le monde par le biais des médias, des voyages, des nouvelles technologies, etc. (Abdallah-Preteceille, 2013, p. 94).

Tous ces chercheurs qui ont tenté de définir l'interculturel s'accordent à dire que les relations doivent être basées sur l'égalité en dignité, c'est-à-dire l'interculturel ne cherche à aucun moment de marginaliser la culture de l'Autre, mais à utiliser cette culture comme base pour tisser des relations avec l'altérité. L'interculturel part aussi du principe que toutes les cultures sont égales, leur fonction est d'indiquer une appartenance linguistique et identitaire des individus. Defays précise, à cet égard que :

Le travail interculturel ne cherche pas à ce qu'une des parties adopte la culture de l'autre (on parlerait alors plutôt d'acculturation<sup>7</sup>) même si elle en adopte la langue, même si elle s'installe dans son pays, mais au contraire à ce que se développe de nouveaux cadres de référence, de nouvelles perspectives enrichies des cultures des uns et des autres. (Cité par Vincent, 2009, p. 14)

Partir vivre dans un autre pays et parler la langue du pays en question ne devrait pas être considéré comme un handicap pour la langue et la culture d'origine. Cela ne devra pas non plus être perçu comme une menace pour elles. Au contraire, cela peut engendrer une nouvelle culture « complexe », résultant du mélange des deux cultures. L'important en effet n'est pas d'adopter la culture de l'Autre, mais de s'en servir pour communiquer. Cette approche peut aider à éviter les malentendus et les stéréotypes, tout en contribuant à briser les préjugés préexistants sur le pays et les individus.

L'importance de l'interculturel lui a conféré une dimension pluridisciplinaire car les relations humaines sont partout où l'on va, et les rencontres sont inévitables,

---

<sup>7</sup> Acculturation : est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. (2003 : 12)

même à l'heure actuelle. Depuis toujours, les gens vivent ensemble et réalisent des tâches au sein de leurs sociétés. Parfois, certains individus partent à la rencontre d'autres peuples dans le cadre des échanges commerciaux. En somme, les relations interculturelles ont toujours existé. Nous essayons de situer l'interculturel dans le temps et dans l'espace depuis qu'on commence à étudier ce concept.

### **3. Historique de l'interculturel**

L'histoire de l'interculturel est très difficile à cerner, car il est quasi impossible de situer exactement à quel moment de l'histoire le concept est apparu. De plus, les spécialistes n'ont pas pu se mettre d'accord sur une date précise de l'invention du terme. C'est pourquoi, différents moments de son apparition ont été soulignés dans les écrits des historiens et des didacticiens, qui se sont intéressés à l'étude de ce concept. Mais ce qui est important à signaler, jusqu'à présent, est que l'interculturel est passé par des étapes qui se sont succédées à travers l'histoire de ce concept. Néanmoins, ce qui est important à souligner jusqu'à présent, c'est que l'interculturel a traversé différentes étapes au cours de son histoire. Son apparition et ses diverses définitions sont liées à divers contextes sociaux.

Toutefois, les rencontres interculturelles existent depuis toujours à travers les échanges commerciaux entre différentes tribus, ces dernières sont issues de langues, cultures et religions différentes. Ils faisaient de longs voyages à chameau ou avec des chevaux pour atteindre d'autres ethnies avec lesquelles ils font des échanges. Et même les guerres qui se déclenchent créent des relations interculturelles malgré les circonstances et le climat de guerre qui régnait. Selon Abdallah-Preteceille et Porcher : « *L'interculturel [...] n'était pas un objet récent. Dans l'Europe de la fin du Moyen Âge, [...] et jusqu'à l'époque classique, les échanges étaient fréquents entre les intellectuels et les clercs de divers pays [...]* » (1999, pp. 1-2). En Europe donc, il existe déjà des échanges entre les intellectuels et les clercs à l'époque du Moyen Âge, les rencontres de ces différentes ethnies d'un point de vue géographique, linguistique, culturels et religieux sont qualifiées d'interculturel, car ils sont issus de langues et cultures différentes. Cependant, il n'y avait pas d'intention de part ou d'autres de se connaître interculturellement.

Selon Favre (1996, p. 25), le contexte de la Deuxième Guerre mondiale a été le point de départ pour le concept interculturel. Il affirme ainsi que :

[...] l'histoire du terme « interculturel » nous ramène dans les années 1940, lorsque, sous la bannière de l'indigénisme, les États nations latino-américains ont commencé à promouvoir des actions qui visaient à faire de l'ensemble des habitants d'un territoire national des citoyens. Des identiques et homogènes. (Cité par Dervin, 2011 p. 12)

Pendant la guerre, il y avait des citoyens qui fuyaient leurs pays pour atteindre d'autres rives qui n'étaient pas touchées par la guerre de manière directe. Certains de ces territoires étaient peuplés de personnes venant de différentes régions et qui ont des codes linguistiques et culturels différents. C'est à partir de là qu'on a pensé à homogénéiser ces arrivants pour vivre dans la paix et la tolérance.

Hoffmann-Nowtny (1992) quant à lui estime que la diversité culturelle en Europe serait : « [...] le résultat d'apports « externes », notamment des migrations internationales, en particulier des sociétés dites du « sud » vers des sociétés dites du « nord [...] » (id, p. 161). Les mélanges culturels sont donc liés au flux migratoire des habitants des régions du tiers monde vers les régions du nord, à la recherche d'une vie meilleure et d'un certain confort social.

D'autres auteurs, comme Abdallah-Preteceille situe l'émergence de l'interculturel dans le contexte éducatif et scolaire, notamment dans le cadre de la scolarisation des enfants d'immigrés.

Ancré directement dans les pratiques sociales et éducatives, le terme « interculturel » fait son apparition, en France, en 1975 dans le cadre scolaire (cf. infra). Son champ d'application s'est ensuite très rapidement étendu aux situations de dysfonctionnement et de crise liées aux migrations, largement repris par les milieux associatifs, puis petit à petit par tous les secteurs de l'action sociale, [...]. (2013, p. 45)

Pour assurer la scolarité aux enfants des immigrés, la France invente, selon l'auteure, une stratégie pour réussir l'intégration de ces enfants dans sa société, il a fallu donc doter ces arrivants d'un outil linguistique et éducatif d'abord pour qu'ils réussissent leurs études et puis pour s'adapter à la nouvelle vie qui ne ressemble pas à leur vie antérieure. Dès 1986, grâce à Porcher, l'interculturel est incorporé dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en

particulier (id, p. 96). C'est ainsi que l'interculturel signe son entrée dans les différents systèmes éducatifs au sens moderne du terme.

En outre, la gestion de la diversité culturelle liée à l'interculturel en France ne s'est pas répandue de la même manière dans d'autres sociétés. Les anglo-saxons, par exemple, préfèrent souvent le terme « multiculturel » pour désigner ce mélange culturel au sein de leur société. Ceci donne aux immigrés la liberté d'adhérer à n'importe quelle communauté de leur choix.

Abdallah-Preteceille dit davantage sur ces deux concepts qui interviennent dans la gestion de la diversité culturelle liée au flux migratoire des sociétés occidentales :

Il existe actuellement deux modèles de gestion de la diversité culturelle, le modèle multiculturel anglo-saxon qui donne la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'État-nation ; l'orientation interculturelle, d'inspiration francophone qui n'a pas encore donné lieu à des prises de position, officielles et stabilisées, ni en politique ni en éducation, mais qui n'en représente pas moins une alternative forte face au courant multiculturel et communautarisme. (id, p. 27)

Le modèle multiculturel a donc vu le jour dans le monde anglo-saxon pour le même but que la France donne naissance à l'interculturel, c'est pourquoi, nous avons enregistré des confusions significatives concernant ces deux termes, souvent pris pour des synonymes. Mais, il existe bel et bien des points de convergences et de divergences par rapport à ces deux termes, que nous déterminons dans la suite de ce travail.

#### **4. Interculturel vs multiculturel**

D'abord, il est évident de noter des préfixes *multi* et *inter* qui confèrent deux significations distinctes de la culture et de la nature des relations entre les personnes au sein d'une société. En effet, le terme « interculturel », comme il a été évoqué supra, correspond à la rencontre entre des personnes issues de langues et cultures différentes. Cela implique qu'elles sont déjà en action, autrement dit en interaction. Ainsi, lorsqu'on parle d'interculturel, on fait référence inévitablement à des échanges et des rencontres. De Carlo nous explique encore plus clairement la différence entre les deux termes.

Le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel », non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, [...] mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre centrée sur l'action. (1998, pp. 39-40).

L'auteur met les deux mots en opposition, d'abord parce qu'ils proviennent de deux milieux géographiques distincts, ensuite parce qu'ils indiquent deux réalités différentes. L'un favorise la rencontre et l'action entre personnes issues de langues et cultures différentes, tandis que l'autre se contente de la coexistence de ces diverses cultures dans le même territoire, sans forcément qu'il y ait contact entre les gens porteurs de ces codes culturels.

Abdallah-Preteceille insiste également sur la différence qui existe entre les deux termes et appuie les propos de De Carlo en précisant que « *l'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de « pluri » ou de multiculturel* » (1996, p. 105). Contrairement à l'interculturel, le « pluri » et le multiculturel indiquant simplement la présence de deux cultures au sein d'une même société, mais elles sont juxtaposées, c'est-à-dire il n'y a pas de contact entre les gens qui les portent. Toutefois, toutes les sociétés contemporaines sont multiculturelle, mais elles ne sont pas automatiquement interculturelles, comme le souligne Chaves et al (2012, p. 03). Il est évident que les individus qui se déplacent vers d'autres pays dans le cadre du tourisme, des études ou simplement de l'immigration apportent avec eux leurs cultures et leurs valeurs. Celles-ci devraient être reconnues en tant que telles et acceptées avec les différences qui peuvent exister. Le fait de reconnaître la singularité de ces cultures sans qu'il y ait d'échange ou de contact, nous situe dans des sociétés multiculturelles.

Dans le domaine anglo-saxon, la notion de multiculturalisme est associée à l'accueil des migrants. Il se définit par 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 [...]. Une société multiculturelle peut donc être représentée par une mosaïque formée d'aires culturelles distinctes qui s'affirment par leurs différences sans vraiment se rencontrer. La diversité est certes reconnue, mais les interactions entre les groupes ethniques ne sont guère fondées sur un objectif d'enrichissement mutuel. Le multiculturel se caractérise en somme par un repli sur le groupe d'appartenance. (id, p. 11)

Les sociétés multiculturelles deviennent essentiellement interculturelles, car il est presque impossible d'imaginer des gens vivants en société sans contact. En effet, c'est l'interculturel qui nourrit les relations entre des personnes qui ne partagent pas les mêmes valeurs et la même culture. Le multiculturel n'a aucun sens et aucun objectif sans l'intervention de l'interculturel, qui met tout le monde sur un pied d'égalité, car les échanges exigent le respect des différences linguistiques et culturelles :

Ainsi le dialogue interculturel est important pour gérer la pluri-appartenance culturelle dans un environnement multiculturel. C'est un outil qui permet de trouver constamment un nouvel équilibre identitaire, qui répond aux nouvelles ouvertures ou expériences et ajouté à l'identité de nouvelles dimensions sans prendre ses propres racines. (Conseil de l'Europe, 2008, p. 18)

L'échange qualifié de « dialogue interculturel » par le Conseil de l'Europe permet de développer notre identité, qui est en perpétuelle évolution et enrichissement au contact avec l'Autre. C'est une façon de découvrir d'autres langues, d'autres modes de vie, tout en acquérant de nouvelles expériences qui contribuent à notre maturation. Cela favorise aussi une ouverture d'esprit, qui nous permet de nous adapter à de nouvelles expériences dans d'autres pays.

Cependant, Le modèle interculturel n'est pas adopté par tous les pays qui accueillent des immigrés, certains préfèrent mettre en place d'autres modes d'accueil, et dans de tel cas, l'intervention de l'interculturel peut échouer. Tout dépend en réalité de la politique d'accueil décidée par le gouvernement du pays en question. De Carlo évoque trois modèles utilisés par certains pays pour gérer le multiculturalisme :

[...] les stratégies mises en œuvre dans les différents pays pour gérer l'hétérogénéité de l'espace socioculturel peuvent être classées en trois grands modèles : le modèle assimilationniste<sup>8</sup>, le modèle intégrationniste, et un troisième modèle, qui est appelé tantôt multiculturel ou pluriculturel. (1998, p. 36)

Le modèle multiculturel n'est pas le seul utilisé pour gérer la coexistence de multiples langues et cultures au sein d'une même société. Ce modèle peut être motivé par de bonnes intentions gouvernementales qui veulent harmoniser les sociétés en équilibrant entre tous les citoyens. Ce modèle s'accompagne souvent d'un dialogue

---

<sup>8</sup> Assimilation : [...] consiste [...] en ce qu'un sujet adapte à lui ce qui lui est extérieur (le digère, au sens quasi strict. (2003 : 12)

interculturel qui permet la collaboration et la réalisation des tâches communes, loin des malentendus.

D'autres sociétés optent pour des stratégies dites « intégrationnistes » ou « assimilationnistes », qui incitent les immigrants à renoncer à leur identité culturelle, provoquant des réactions de mécontentement, de révolte tout en créant des conflits dus au non-respect de leurs valeurs culturelles. En effet, la non-reconnaissance de la culture des autres peut nourrir un sentiment de haine envers la nation d'accueil. Cela commence par le repli sur soi-même accompagné par une envie de pratiquer ses valeurs avec une telle anarchie que les autorités seront dans l'obligation de les refouler. Dans ce contexte, le modèle « pluri ou multiculturel » apparaît comme une option plus favorable. Il garantit ainsi le respect et la préservation des valeurs culturelles ancestrales, favorisant un environnement où les différentes cultures peuvent coexister harmonieusement.

## **5. Différentes dénominations de l'interculturel**

Il existe dans la démarche interculturelle plusieurs appellations qui se rattachent à l'interculturel : pédagogie interculturelle, compétence interculturelle, communication interculturelle, dialogue interculturel, relation interculturelle et rencontre interculturelle. Toutes ces dénominations partagent le principe fondamental de l'interculturel, mais elles ont chacune leur spécificité qui confère à l'interculturel la capacité d'intervenir dans des situations dues à la diversité linguistique et culturelle. L'objectif est de maintenir un équilibre entre les différents groupes d'appartenance. Dans ce qui suit, nous allons définir ces termes afin de mettre en évidence leurs convergences et divergences.

### **5.1. La pédagogie interculturelle selon Abdallah-Preteille**

L'une des premières désignations liées l'interculturel est directement associée à l'espace classe. En effet, l'école est considérée comme le lieu privilégié pour mettre en œuvre cette pédagogie, car elle a pour mission de préparer des futurs citoyens compétents en matière de communication et de relations interpersonnelles. Pour Abdallah-Preteille, la pédagogie interculturelle est : « *un discours, un regard porté*



*sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus. Il n'y a d'interculturel que la façon de les appréhender* » (1996, p. 152). La pédagogie interculturelle, bien qu'elle soit un domaine pédagogique, n'est pas une science ou une discipline à part entière, mais plutôt elle est associée à l'enseignement des langues étrangères et des autres sciences aussi. Son rôle consiste à rapprocher des individus qui sont éloignés d'un point de vue linguistique et culturel.

Abdallah-Preteceille apporte davantage de précisions quant à cette pédagogie qu'elle considère comme « [...] un moyen de réconcilier l'enseignement et l'éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer » (id, p. 161). La pédagogie interculturelle joue un rôle primordial dans l'enseignement et l'éducation des enfants. Comme son nom l'indique, ladite pédagogie renvoie, selon l'auteure, à la prise en charge de l'interculturel dans un milieu scolaire. Elle s'adresse principalement aux enfants scolarisés vivants dans des sociétés multiculturelles. En effet, la diversité culturelle due aux déplacements des individus dans d'autres pays dont ils ignorent tout de leurs systèmes civilisationnels et culturels, pousse certains pays, notamment ceux qui accueillent un grand nombre d'immigrants, à incorporer dans leur système scolaire une pédagogie dite interculturelle. Cela vise à sensibiliser les arrivants (apprenants) à la relativité de leur culture d'origine et de leur faire découvrir la variété d'autres modes de vie, d'autres civilisations et d'autres cultures.

### **5.1.1. Principes de la pédagogie interculturelle**

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie interculturelle est qu'aucune culture n'est intrinsèquement supérieure aux autres, tant d'un point de vue humain que linguistique et culturel. Ce principe constitue la base sur laquelle repose l'éducation de tous les apprenants, qu'ils soient autochtones ou immigrés. La pédagogie interculturelle « [...] suppose en effet qu'on accepte l'idée que les hommes sont à la fois identiques et tous différents. Pour que l'échange soit possible et l'enrichissement mutuel, c'est une condition méthodologique impérative » (id, p. 40). Ainsi, La réussite de la pédagogie interculturelle dépend en grande partie de la

perception que les individus ont d'eux-mêmes, du pays dans lequel ils vivent et de la culture de ce pays.

Bien que le rôle des enseignants soit crucial dans la prise en charge de la pédagogie interculturelle, il est tout aussi important que les apprenants soient motivés et engagés. En effet, la réussite de l'éducation des enfants dans le contexte interculturel nécessite une volonté et une ouverture d'esprit de la part des apprenants. Il peut être difficile de réussir à éduquer des enfants qui ne sont pas préparés psychologiquement à cet effet.

### **5.1.2. Objectif d'une pédagogie interculturelle**

Les objectifs d'une pédagogie interculturelle sont multiples, ils convergent tous vers le développement de compétence en communication interculturelle. Cette compétence permettait de réunir au sein d'une même société des individus issus de langues et cultures différentes afin qu'ils puissent faire face ensemble à un destin commun en toute harmonie, en évitant les malentendus et les stéréotypes.

L'objectif d'une pédagogie interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évaluation pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement (...). (id, p. 158)

À travers la pédagogie interculturelle, l'objectif est d'aborder la relation entre soi et l'Autre tout en mettant en avant les réalisations possibles lorsqu'ils prennent conscience de la richesse de cette diversité culturelle. Cela implique de respecter à la foi la singularité et l'universalité de chacun, afin qu'ils puissent collaborer de manière constructive.

### **5.2. Éducation interculturelle selon Fred Dervin**

Fred Dervin a beaucoup travaillé sur l'interculturel, il préfère ainsi établir une relation entre l'interculturel et l'éducation, car lorsqu'on aborde l'interculturel dans le cadre de l'enseignement, on se trouve dans le domaine de l'éducation. Le côté relationnel est fortement sollicité en interculturel, et les comportements des enfants, lors des échanges avec l'Autre dépendent du degré de leur éducation à l'interculturel. Ainsi, selon Dervin :

La notion d'éducation interculturelle prônée par Strasbourg fait ainsi son apparition dans la terminologie officielle avec la circulaire « scolarisation des enfants immigrés » (Ministère de l'éducation nationale, 1978) qui préconise « l'organisation d'activités interculturelle » de l'école élémentaire au lycée. (2011, p. 105)

L'éducation interculturelle a donc été motivée par la présence d'enfants immigrés que le gouvernement souhaite absolument éduquer à l'interculturel à travers la mise en place d'activités favorisant la tolérance envers tout ce qui est étranger et l'ouverture aux autres langues et cultures, et cela à tous les niveaux du système éducatif. Cette terminologie rejoint celle de la pédagogie interculturelle en redonnant à l'acte pédagogique proprement dit un caractère social. En d'autres termes, les enfants sont soumis à un enseignement et à une éducation en même temps, ce qui signifie également que l'éducation interculturelle se déroule en classe pour gérer la diversité culturelle des enfants immigrés.

Abdallah-Preteille définit l'éducation interculturelle comme « *des modalités possibles des traitements de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de la diversité (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) en liaison notamment avec l'apprentissage de langues étrangères* » (1996, p. 59). En effet, c'est dans l'apprentissage des langues étrangères que l'éducation interculturelle trouve sa place pour prendre en charge la diversité sous tous ses aspects. Son champ d'investigation est plus vaste et ne se limite pas uniquement à la diversité culturelle, mais elle prend en compte tout ce qui est lié la société : « *En ce sens, l'éducation interculturelle est plus qu'une option éducative, elle traduit des enjeux de société et c'est en fonction de ce contexte qu'il faut analyser son histoire, ses linéaments, ses contradictions et ses ajustements progressifs* » Abdallah-Preteille (2013, p. 7).

Cependant, l'éducation interculturelle ne doit pas se limiter uniquement au domaine des langues étrangères, car cela pourrait s'avérer très insuffisant pour l'atteinte des objectifs. Beacco est convaincu que « *si l'éducation interculturelle a des chances de porter ses fruits, ce ne peut être que si ces préoccupations sont présentes dans toutes les matières scolaires, qui s'y prêtent effectivement chacune selon ses modalités propres* » (2018, p. 113). Nous pourrions donc suggérer à tous les systèmes éducatifs d'intégrer l'éducation interculturelle dans les programmes scolaires de toutes les

matières scolaires afin de relever le défi de préparer des sociétés pluri- et interculturelles.

Abdallah-Preteceille énumère quatre caractéristiques liées à l'éducation interculturelle qui peuvent également être aussi présentés comme des principes fondamentaux de toute éducation interculturelle :

- « *la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage ;*
- *chaque culture à ses spécificités, comme telles respectables ;*
- *le multiculturalisme est potentiellement une richesse ;*
- *il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interprétation entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturel en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées ».* (2013, p.85)

L'éducation interculturelle peut être considérée comme une réponse aux nouvelles réalités et aux nouvelles exigences de la société moderne et consciente, qui ne se replie pas sur elle-même, mais reste toujours ouverte à de nouvelles mentalités et de cultures, sans que pour autant perturber son fonctionnement interne. L'objectif majeur visé est le maintien de toutes les cultures en harmonie tout en favorisant leur chevauchement. Cet objectif n'est pas le seul ciblé par l'éducation interculturelle, mais d'autres sont énumérés ci-dessous.

### **5.2.1. Objectifs d'une éducation interculturelle**

- [...] *faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu [...] ; conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype.* (De Carlo, 1998, p. 45) ;
- [...] *prépare – par la mise en avant de la dialogicité de la culture- une rencontre avec autrui dans toute sa multiplicité et sa complicité et engage l'apprenant sur la voie d'un échange réussi.* (Blanchet et Coste, 2010, p. 69) ;

- [...] *valoriser la diversité des cultures présentes au sein de l'école et veut faire reconnaître la légitimité de la différence* [...]. (Dervin, 2011, p. 56) ;

- [...] *cherche à prendre en charge l'ensemble des cultures* [...] (Abdallah- Pretceille, 1996, p. 168).

Les objectifs visés par l'éducation interculturelle sont nombreux, car les êtres humains sont intersubjectifs et complexes. Par conséquent, l'éducation doit s'efforcer de prendre en considération chaque individu dans toute sa singularité, porteur d'une langue et d'une identité culturelle qui lui sont propres, tout en reconnaissant l'universalité de la dignité humaine, qui est partagée par tous. Elle prend donc en ligne de compte toute la diversité qui se rattache aux individus au sein de la société pour valoriser le patrimoine culturel de tous les groupes d'appartenance. Ces objectifs convergent vers un point central pour lequel l'éducation interculturelle prend tout son sens : il s'agit en effet d'harmoniser les relations entre les différentes ethnies présentes sur un même territoire, tout en favorisant et en encourageant les rencontres interculturelles.

## **6. La compétence interculturelle selon Jean-Claude Beacco**

Beacco préfère aborder l'interculturel en terme de « compétence » pour désigner la maîtrise des situations interculturelles par des individus porteurs de langue et culture diverses. Pour acquérir cette compétence, il est nécessaire que l'individu réussisse la rencontre et l'échange avec l'Autre. À cet effet, l'auteur propose la définition suivante de la compétence interculturelle :

De manière compacte comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés [...] permettant de « comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes », d'interagir avec elles de façon respectueuse, positive et constructive. Elle est très clairement centrée sur les relations entre les personnes. (2018, p. 84).

La compétence interculturelle, selon cette définition de l'auteur, requiert en premier lieu une prise de conscience de l'existence d'autres groupes ethniques ayant des langues et des cultures distinctes. Ensuite, elle implique une tentative de compréhension, d'acceptation et de respect de ces groupes en vue de favoriser des

échanges harmonieux et sécurisés. Cette compétence s'applique aux interactions entre des individus de différentes nationalités vivant dans le même pays.

Cependant, Dervin part du principe que cette compétence est actionnée par des êtres humains qui ne sont pas des machines. Ces individus sont soumis à des conditions sociales qui font qu'ils ne peuvent pas assumer et maintenir cette compétence à tout moment.

L'auteur se base sur la nature de l'homme en tant qu'être subjectif, guidé et influencé par des facteurs internes notamment psychologiques et externes à lui, qui viennent de la société dans laquelle il évolue. Il précise ainsi que : « *La compétence interculturelle ne peut être stable : d'abord parce qu'elle dépend d'une interaction avec une autre personne dans des contextes précis et ensuite car l'action n'est pas toujours en phase avec les discours et vice versa* » (Dervin, 2017, p. 26). Les interactions ne sont pas automatiquement dirigées par la compétence interculturelle elle-même, mais par des individus intersubjectifs. C'est pourquoi il affirme que la compétence n'est pas « stable ». De plus, lors des rencontres, de nombreux éléments peuvent influencer ces interactions. Il est possible, par exemple, qu'un des interlocuteurs n'ait pas encore acquis la compétence interculturelle, et même s'il la possède, il peut ne pas être en mesure d'engager un échange pour diverses raisons. Par conséquent, nous pouvons conclure que le processus de la compétence interculturelle est en constante évolution et ne peut pas être un modèle pour d'autres compétences.

### **6.1. Types de savoirs associés à la compétence interculturelle**

Selon Chaves et al., la compétence interculturelle englobe différents types de savoirs, et l'acquisition de cette compétence passe inévitablement par la maîtrise de ces quatre savoirs distincts :

- *Les savoirs : connaissances à acquérir issues des regards croisés, c'est-à-dire comment chacun apparaît dans l'optique de l'autre ;*
- *Les savoir-être : attitudes à développer : relativiser son système de référence culturelles, s'ouvrir à l'altérité, se décentrer ;*

- *Les savoir-faire : aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, jouer un rôle d'intermédiaire culturel, gérer les malentendus culturels et être capable d'effectuer un retour réflexif sur sa propre culture, etc. ;*

- *Les savoir-apprendre : mobilisation de tous les savoirs précédents pour découvrir de nouvelles expériences et de nouveaux comportements, valeurs, croyances, en d'autres termes, " être disposé à découvrir l'autre (2012, p. 20).*

Un individu désirant acquérir une compétence interculturelle doit mobiliser l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre qu'il aura acquis lors de ses apprentissages interculturels, c'est la somme de tous ces acquis qui déclenchent la compétence interculturelle.

## **7. Communication interculturelle selon Porcher et Samovar**

La communication interculturelle peut être définie comme les processus d'interaction, à la fois verbaux et non-verbaux, qui ont lieu entre des individus appartenant à des groupes culturels différents dans des contextes situationnels variés. Cité par Pretceille (1996, p. 103). Les échanges verbaux et non verbaux (comportementaux) font partie intégrante de la communication interculturelle, qui prend un caractère dynamique du fait que ces interactions impliquent des individus issus de langues et cultures différentes. La maîtrise d'une communication interculturelle s'avère donc insuffisante si le langage corporel et gestuel de l'Autre n'est pas acquis. Il faut donc, estime Martine Abdallah-Pretceille, dépasser le cadre linguistique dans lequel s'inscrit traditionnellement l'étude de la communication (id).

Le concept de la communication interculturelle a vu le jour après la Seconde guerre mondiale, lorsque le gouvernement sous la direction de l'anthropologue Edward T. Hall avait ordonné de former des diplomates pour les préparer à effectuer des déplacements dans d'autres pays, dans le cadre des échanges et des relations diplomatiques, comme l'indique Fred Dervin (2011, p. 10). Le désir de former les citoyens en général et les diplomates en particulier à une communication interculturelle émane donc de la société et vise à favoriser le développement d'une

société en fonction du degré de la conscience interculturelle de ces citoyens, qu'ils soient autochtones ou immigrants.

## **8. Dialogue interculturel selon le Conseil de l'Europe**

Le livre blanc sur le dialogue interculturel met l'accent sur l'importance du dialogue entre les cultures. Il part du principe selon lequel la communication est inévitable à chaque rencontre entre des personnes issues de langues et cultures différentes. Cette terminologie découle directement de la nature même de l'interculturel. En effet, parler du dialogue, cela signifie qu'il y a interaction dans chaque rencontre entre des individus issus de langues et cultures différentes. L'interculturel ne peut pas exister en dehors de l'action et de l'échange, c'est pourquoi le Conseil de l'Europe lui a associé le nom « dialogue ».

Cependant, ce dialogue ne se limite pas à de simples échanges verbaux. Il accorde une grande importance aux aspects relationnels, comme cela est précisé dans l'ouvrage :

Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents [...]. Il s'exerce à tous les niveaux \_ au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde ; [...]. (2008, p. 10)

Le dialogue interculturel doit se baser sur un respect mutuel entre les individus de différentes origines ethniques. La spécificité du dialogue interculturel est qu'il peut être enclenché à l'échelle nationale et internationale en mettant à l'écart toutes les divergences qui pourraient entraver le dialogue.

### **8.1. L'importance du dialogue interculturel**

Le dialogue interculturel peut être une solution pour le maintien de la paix entre tous les pays du monde. Il contribue ainsi à la prise de conscience que le développement des sociétés ne peut pas se faire en marginalisant certaines cultures. « *La disparition du dialogue au sein des sociétés et entre elles peut, dans certains cas, offrir un terrain favorable à l'émergence et à l'exploitation par certains de l'extrémisme, voire du terrorisme* » (id, p. 15). Ces propos déterminent l'importance



du contact humain, de manière générale, qui ouvre la voie à la tolérance et à l'acceptation de l'Autre.

## 8.2. Objectifs du dialogue interculturel

- *Le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion de sociétés culturellement diverses [...] Conseil de l'Europe (2008, p. 7) ;*
- *[...] vise à mieux faire comprendre les diverses politiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (où la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre. (id) ;*
- *[...] promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. (id, p. 17) ;*
- *[...] gérer la pluri-appartenance culturelle dans un environnement multiculturel [...] (id, p. 18).*

Ces objectifs permettent, s'ils sont atteints, d'assurer le respect de l'altérité, de promouvoir les échanges entre les peuples du monde entier, de minimiser le racisme et la xénophobie, d'installer un terrain d'entente d'un point de vue politique et économique etc.

## 8.3. Dimensions du dialogue interculturel

La promotion du dialogue interculturel comprend cinq dimensions distinctes mais interdépendantes, qui impliquent la participation de toutes les parties concernées.

Le dialogue interculturel présente cinq dimensions différentes mais qui se complètent, elles doivent être appliquées au sein de chaque société pour assurer des rencontres basées sur un respect mutuel, cela : « [...] *dépend de la gouvernance démocratique de la diversité culturelle. Elle passe par la participation et la citoyenneté démocratique. Elle exige l'acquisition de compétences interculturelles. Elle nécessite des espaces de dialogues ouverts. Enfin, elle doit être menée à l'échelle*

*internationale* » (id, p. 26). Le dialogue interculturel n'est pas une solution magique qui résout tous les problèmes liés aux relations interculturelles. Son succès dépend du respect de ces principes évoqués ci-dessus. Cela veut dire que le dialogue interculturel ne peut pas être efficace sans une intention sincère de la part de ceux qui s'engagent dans ces relations, à l'échelle nationale et internationale. De plus, il exige certaines expériences et compétences interculturelles pour être mené de manière fructueuse.

### **9. Relations interculturelles selon Barth, Poutignat et Streiff-Fenart**

Les relations interculturelles englobent toutes les interactions entre des individus issus de langues et cultures différentes. Elles sont : « [...] *constitutives des relations entre des groupes sociaux [...]. Ce sont ces situations qui vont contribuer à la fois à la construction du Nous et des Autres et aux perceptions réciproques de la distance culturelle entre ces groupes* » Cité par Dervin (2011, p. 160). Selon l'auteur, les relations interculturelles placent le « nous » et les « Autres » au même pied d'égalité.

Ces relations, qui sont principalement interpersonnelles, sont influencées par un cadre sociohistorique qui détermine la nature de la relation entre les individus. Il est donc essentiel que le « Nous » et « l'Autre » se perçoivent mutuellement pour que les relations perdurent dans le temps. La simple volonté de tisser de bonnes relations interculturelles n'est pas suffisante ; mais il faut faire très attention aux différences dans les cultures notamment le langage non verbal qui peut facilement entraver la rencontre et l'échange, (Hall E.T, 1971).

Cependant, les relations interculturelles ne sont pas automatiquement couronnées de succès, car plusieurs facteurs peuvent les entraver. En effet, les individus sont intersubjectifs et interpersonnels, et ils sont également imprévisibles. À tout moment, ils peuvent détourner le cours de la discussion. Cette dernière ne repose pas uniquement sur la parole, mais l'état psychologique joue un rôle important dans l'échange. Collès (1998, p. 11) associe les relations interculturelles à des problèmes interpersonnels :

Il imagine une rencontre entre deux industriels de cultures différentes et suppose qu'ils vont sans doute s'entendre [...] Reste un problème : ces deux hommes ne pensent, ne sentent, ne bougent pas de la même manière et ces petites différences peuvent entraîner la rupture des négociations pour « incompatibilité d'humeur ». Cité par Vincent (2009, p. 203)

Avec cet exemple, l'auteur cherche à nous faire comprendre que les relations interculturelles sont très sensibles et peuvent rompre à tout moment de la discussion en raison d'un petit détail. L'ignorance de certains éléments culturels sur une personne, notamment ceux liés aux comportements, peut facilement provoquer des malentendus qui peuvent aller jusqu'à la séparation d'un point de vue communicatif.

### **10. Rencontres interculturelles selon Iriskhanova et al.**

La réussite des rencontres interculturelles dépendent de l'engagement des deux interlocuteurs et de leurs expériences dites interculturelles : « *Aucune rencontre ne ressemblera jamais à l'autre [...], tout dépendra de votre personnalité et de votre expérience, ainsi que celles de votre interlocuteur* » Cité par Beacco (2018, p. 133).

La réussite des rencontres interculturelles dépend de l'engagement psychologique des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes codes linguistiques et culturels. En réalité, tout dépend de l'expérience interculturelle des protagonistes, car les rencontres, comme cela a été bien souligné précédemment, ne se ressemblent pas, et chaque contact suscite une réaction psychologique en réponse à ce que l'Autre renvoie pendant la discussion. Abdallah-Preteceille et Porcher précisent à cet effet qu' :

au cours des relations interculturelles, le rôle des signes non verbaux devient plus significatif, car la possibilité de communiquer des partenaires est perturbée par une insuffisante acquisition de la langue de communication. C'est ainsi que le comportement est caractérisé par une gestualité abondante. Celle-ci révèle le désir inconscient du locuteur de « traduire » avec ses gestes explicatifs qui couvrent les lacunes du verbal pour que l'interlocuteur comprenne, mais aussi pour lui-même, qui se trouve dans la même situation d'infinité. (1999, p. 82)

En effet, au cours des relations interculturelles, les individus mobilisent tout leur patrimoine culturel pour essayer de maintenir la discussion en bonne et due forme. Ils ont souvent recours à la communication non-verbale pour rectifier et corriger les maladresses de la communication verbale. Cependant, le problème qui se pose est

que si l'Autre ne parvient pas à décoder ce langage corporel, cela risque d'endommager le cours de la discussion qui peut s'arrêter aussitôt.

### **10.1. Objectifs principaux des rencontres interculturelles « renouvelées »**

Les rencontres interculturelles ne viennent pas uniquement pour résoudre des problèmes d'ordre relationnel ; elles visent également à atteindre des objectifs qui pourraient rassembler des personnes qui sont étrangères d'un point de vue linguistique et culturel. L'enjeu est d'éradiquer les frontières psychologiques qui classent les gens en fonction de leur langue et culture d'appartenance. Fred Dervin énumère quelques objectifs pour donner du sens à ces rencontres :

- 1) *Prendre conscience des diversités de chacun,*
- 2) *Apprendre à pouvoir vivre ces diversités,*
- 3) *Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre,*
- 4) *Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et la façade » (2011, p. 125).*

Les objectifs assignés aux rencontres interculturelles sont en rapport direct avec le « Nous » et « l'Autre », car le « Nous » n'existe pas sans « l'Autre », et vice versa. La mondialisation, basée sur les relations et les échanges, ne peut se développer qu'avec la collaboration de tous les pays à coexister pacifiquement et avec tolérance.

Nous nous sommes rendu compte, à travers les diverses dénominations du concept interculturel, que toutes les définitions proposées par différents chercheurs se convergent vers les mêmes principes méthodologiques. Ainsi, la rencontre et l'échange avec l'Autre, basés sur un respect mutuel traversent toutes les appellations « interculturelles ». Dervin remet également, en question ces différentes désignations tout en cherchant à comprendre pourquoi il existe une multitude de dénominations pour le même concept. Il en est sorti avec la conclusion suivante :

Depuis quelques années, le champ de recherche et de pratique que je nommerai l'éducation à la communication interculturelle, qui couvre au moins quatre domaines pour lesquels l'interculturel représente un enjeu majeur (la linguistique appliquée, la didactique des langues, les sciences de la communication et les sciences de l'éducation), se bat pour redéfinir l'interculturel. (2017, p. iii)

Les multiples appellations découlent du fait que les chercheurs éprouvent des difficultés à cerner la notion d'interculturel. Chaque chercheur tente donc de la définir en se basant sur son domaine de recherche. Cependant, ils s'accordent tous à dire que l'interculturel est une notion complexe à appréhender, car les rencontres ne se produisent pas entre les cultures, mais entre des individus. Ces derniers sont subjectifs, ce qui confère à l'interculturel un caractère dynamique et en constante évolution. L'auteur se base aussi sur les définitions préexistantes de l'interculturel pour formuler et proposer sa propre définition en choisissant sa propre terminologie de l'interculturel.

Pour finir, si je devais redéfinir les compétences interculturelles, je dirais que (1) C'est être conscient de notre position de « simplexiste » oscillant entre la simplification et la complexification, et de celle des autres ; (2) avoir la capacité de reconnaître, imposer, négocier et présenter / défendre nos identités plurielles ainsi que celles des autres ; (3) permettre à chacun de se sentir plus ou moins à l'aise dans nos interactions avec eux. Cela nécessite donc de prendre le temps de parler à l'autre et de s'écouter soi-même [...] (id, pp. 30-31).

Pour Dervin, l'important dans une compétence interculturelle est de se présenter comme un être pluriel et non singulier. Il encourage à penser toujours dans ces relations interculturelles, en termes d'universalité et de singularité en même temps, car les interactions sont inévitables, que ce soit entre des groupes partageant la même culture ou des groupes aux cultures différentes. L'alternative réside dans le respect de l'Autre et la tolérance en dépit des divergences.

Le meilleur endroit pour acquérir ces compétences est l'école, mais aussi la famille et la société. Cette dernière tient sa richesse dans l'éducation des citoyens capables de la développer pour en tirer profit, à une seule condition de ne pas distinguer l'apprentissage et l'éducation, les deux doivent aller ensemble. Un individu instruit n'est pas essentiellement bien éduqué et un individu éduqué n'est pas forcément instruit. L'idéal est donc de prendre en charge les deux aspects dès le plus jeune âge afin de préparer des futurs citoyens à faire face, tant sur le plan linguistique qu'interculturel, aux différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle.

## 11. Prise en charge de l'interculturel en classe de FLE

L'école est en effet considérée comme un lieu emblématique pour l'éducation interculturelle. C'est le premier endroit où des enfants issus de langues et cultures différentes se rencontrent, et les acteurs pédagogiques ont la responsabilité de bien gérer cette première expérience des apprenants en prenant en charge, sérieusement, l'altérité. L'objectif est de préparer les futurs citoyens, à faire face à la mondialisation, qui repose sur des relations bilatérales et des échanges entre les différentes ethnies.

Le cours de langue ne se limite pas à l'apprentissage des compétences linguistiques, mais constitue un moment exceptionnel pour l'exercice interculturel. C'est à ce moment que les apprenants doivent prendre conscience que les langues et les cultures sont étroitement liées et qu'il est essentiel de les maîtriser pour une communication efficace avec des locuteurs natifs, à la fois à court et à long terme. Ainsi, la prise en charge de l'interculturel peut être abordée de différentes manières au sein des pratiques d'enseignement. Voici quelques approches possibles :

### 11.1. Prise en charge de l'interculturel à travers les textes littéraires

L'interculturel peut être abordé à travers des textes littéraires, ces derniers peuvent traiter des sujets qui sont en rapport direct avec l'anthropologie. En effet, l'homme est évoqué en premier plan, mais dans ses rapports avec une société donnée.

Dans son ouvrage de 1994, Collès : « *avance l'hypothèse selon laquelle les textes littéraires constituent d'excellents passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde* » (Cité par Vincent, 2009, p. 136). En effet, l'auteur part d'une hypothèse pour confirmer la richesse interculturelle des textes littéraires. Une multitude de cultures sont donc mises en avant dans ces textes dans le but de montrer la singularité et l'universalité de l'être humain. D'autres chercheurs se sont également penchés à cet amalgame « *texte littéraire-interculturel* », à l'image de De Carlo qui souligne que : « *Les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays [...]* » (1998, p. 29). Nous disposons d'une infinité d'ouvrages littéraires francophones pour le déclenchement d'une communication interculturelle en classe de langue. La

rencontre avec l'Autre peut ainsi être réalisée en classe en se basant sur cette typologie de supports, (Abdallah-Preteille, 1999, Porcher, 2001).

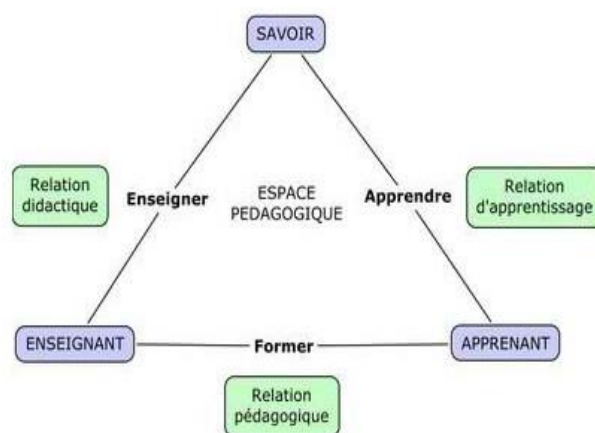
La littérature permet aussi de prendre en charge l'interculturel à travers un autre genre littéraire qui n'est pas moins important que les textes littéraires. En effet, Abdallah-Preteille nous présente le théâtre comme une source interculturelle sur laquelle les professeurs doivent s'appuyer pour mettre les apprenants dans des situations interculturelles, car celui-ci aborde des sujets fictifs relatifs à toutes les sociétés, présentant ainsi les diverses cultures. L'auteure précise d'ailleurs à cet effet que : « *Le théâtre permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes. La fiction autorise de vivre des rencontres interculturelles sans la culpabilité ou la menace* » (2013, p. 107).

Les apprenants font donc des rencontres interculturelles virtuellement dans l'espace classe, sans même prendre les risques liés aux représentations, aux stéréotypes et aux préjugés. Cela permet de se remettre en cause et de prendre conscience de la relativité culturelle.

### **11.2. Prise en charge de l'interculturel à travers les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre**

L'interculturel ne se limite pas uniquement l'œuvre de la littérature, il est omniprésent dans les éléments pédagogiques et didactiques constituant le triangle didactique de Jean Houssaye (2000).

### 11.2.1. Le triangle interculturel de Houssaye



*Figure 4. Triangle didactique de Jean Houssaye (2000)*

Cette figure évoquant le triangle didactique de Jean Houssaye (2000)<sup>9</sup> détermine la relation entre les trois pôles composant ledit triangle. La spécificité réside dans la présence de traces interculturelles dans la relation entretenue par les trois pôles. En effet, trois facettes sont à distinguer de la dimension culturelle et interculturelle de l'éducation que Dervin présente dans son ouvrage intitulé *Anthropologie de l'interculturalité* :

La première est celle de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant [...] : apprenant et enseignant peuvent se référer à des contextes culturels différents [...]. La relation entre les apprenants et l'enseignant leur demandera ainsi un plus ou moins grand effort d'adaptation mutuelle. La deuxième facette est celle de la relation entre l'apprenant et le savoir, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage que l'apprenant déploie afin de s'approprier le savoir que lui propose l'enseignant [...]. La troisième facette de la dimension culturelle de l'éducation, celle qui lie l'enseignant avec le savoir et qui lui demande de s'interroger sur l'ancrage culturel du savoir qu'il veut enseigner ainsi que des didactiques qu'il utilise. (2011, pp. 52-53)

La dimension culturelle intégrée dans le triangle didactique de Houssaye met en évidence que les connaissances en matière d'enseignement/apprentissage sont influencés par une dimension interculturelle. Il est essentiel que tant les enseignants que les apprenants en tiennent compte pour atteindre l'objectif tant attendu, à savoir la compétence communicative. Maria-Cecilia Bertoletti (1997, p. 30), fait aussi

<sup>9</sup> <https://www.profinnovant.com/quest-ce-que-le-triangle-pedagogique-de-jean-houssaye/>



remarquer qu'« *une compétence culturelle en langue étrangère impliquera l'apprentissage non seulement de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être* » Cité par Vincent (2009, p. 112). Les savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir-agir sont nécessaires pour la compétence culturelle, cette dernière est le début d'un processus visant la compétence interculturelle. Dervin précise que toute pédagogie interculturelle basée sur « [...] *cette méthode peut aider à traiter l'interculturel de façon (inter)subjectiviste et à reconnaître l'agencement de chaque individu et l'entrelacement des discours dans les rencontres [...]* » (2017, p. 91). Les savoir-faire et le savoir-agir notamment permettent de prendre en charge les interactions interculturelles tout en s'attardant sur les discours émanant de ces rencontres.

### **11.3. Prise en charge de l'interculturel à travers les documents authentiques**

Les documents authentiques sont également considérés comme des moyens efficaces pour favoriser la rencontre interculturelle. Ils offrent ainsi aux professeurs la possibilité de mettre les apprenants en contact avec l'extérieur afin répondre à l'objectif fondamental de tout enseignement/apprentissage, qui est de préparer les enfants à affronter la vie réelle. Bérard (1991) insiste sur l'importance de ces documents dans la vie scolaire des apprenants et affirme que :

De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propre à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissance et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production. Cité par Pierre Martinez (1996, p. 80).

Donc, pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier, il est essentiel d'utiliser ce type de documents pour rapprocher les apprenants de la vie réelle. Ces documents captivent davantage l'attention des apprenants et les encouragent à s'impliquer dans leur apprentissage. Jean-Claude Beacco soutient les propos de Bérard en affirmant que : « *Les documents potentiellement utilisables pour créer ces expériences de l'altérité sociétale en classe de langue sont très nombreux depuis l'emploi massif des « documents authentiques » pour l'enseignement de la langue* ». (2018, p. 201). Les deux chercheurs suscités sont favorables à l'utilisation des documents authentiques en classe de langue afin de créer

des situations interactives authentiques en classe dans le but de rapprocher les enfants de la vie réelle.

#### **11.4. Prise en charge de l'interculturel à travers la communication non-verbale**

La communication non-verbale fait également partie des préoccupations de la didactique de l'interculturel, vu son importance dans la transmission de messages et le maintien de la communication entre des individus qui ne partagent pas les mêmes codes linguistiques et culturels. La connaissance et la maîtrise de cette communication peuvent aider les interlocuteurs à mieux réussir leur échange.

A l'inverse, lorsque les codes culturels sont différents, la lecture sera souvent erronée. Le langage corporel n'est pas international, à l'image des Bulgares qui hochent la tête pour dire non et la secouent de gauche à droite pour dire oui. Une telle gestuelle est assez déroutante pour la plupart des étrangers. (Øyvind Dahl, 2021, p. 167)

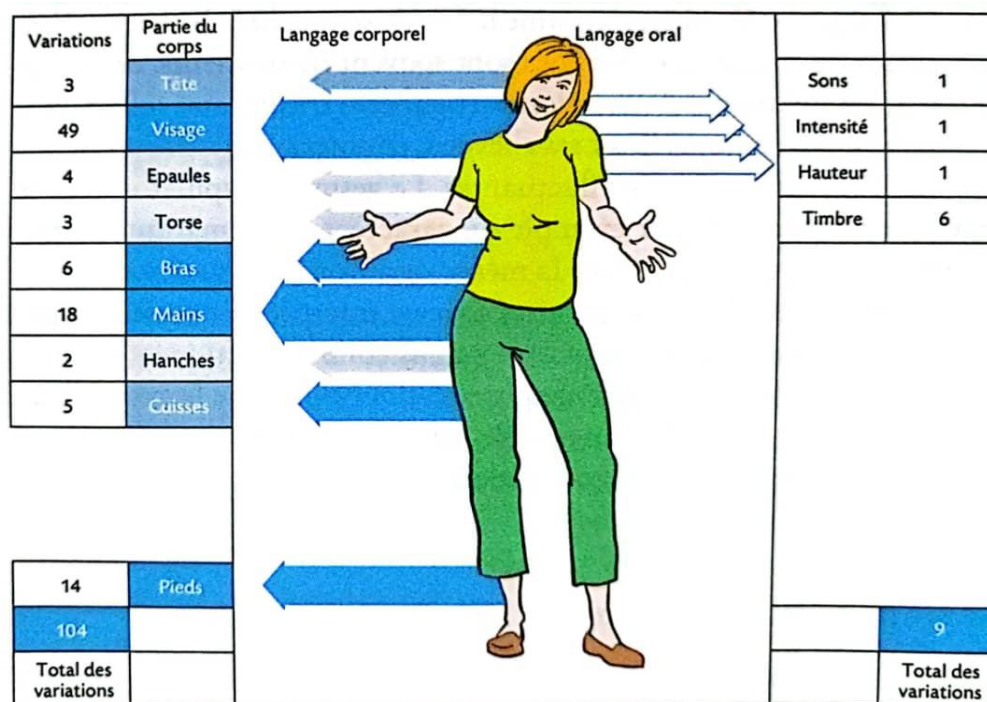
En effet, lors des rencontres, les individus ont recours à la communication non-verbale pour exprimer leurs pensées ou pour ajuster les défaillances de la communication verbale. C'est pourquoi, il est essentiel de sensibiliser les apprenants de l'importance de l'apprentissage de la communication non verbale, car elle fait partie des objectifs de la compétence interculturelle. En effet, la gestualité n'est pas universelle, mais chaque culture possède ses codes non-verbaux qui lui sont propre. Étant donné que la communication verbale est souvent accompagnée de communication non verbale lors des rencontres, il est préférable d'initier les élèves à celle-ci. Plusieurs méthodes sont proposées par Salins (1992, p. 154) pour initier les apprenants à la communication non verbale :

Elle suggère de les amener à observer les gestes des personnes qui se saluent, refusent ou expliquent quelque chose, qui justifient un retard, invitent une personne à dîner, etc., à la fois, en France et dans le pays d'origine. Elle propose aussi de regarder des films français afin d'observer les regards, les rires et la distance entre les gens ou encore d'observer des scènes de table dans différents pays afin de comparer la position des mains, du corps, de la tête, les gestes des mains, la place des coudes et l'espace entre les personnes attablées. Cité par Vincent (2009, p. 245)

Il est essentiel de sensibiliser les apprenants à ce type de comportements et de gestes pour réussir une maîtrise de la communication interculturelle.

Collès (1998) souligne l'importance de l'utilisation de l'image vidéo dans l'acte pédagogique pour familiariser les apprenants avec le langage non verbal de la

communication. Cité par Vincent (id, pp. 246-247). Les stratégies d'apprentissage de la communication non-verbale sont donc nombreuses et indispensables dans l'apprentissage d'une langue. L'utilité de connaître les gestes et les comportements non-verbaux réside dans le fait qu'un même geste peut être interprété de différentes manières, selon la culture de l'individu. Nous proposons ci-dessous un schéma d'Øyvind indiquant les variations de la gestuelle des différentes parties de notre corps.



**Figure 5. Variations de la gestuelle corporelle**

Ce schéma, élaboré par Øyvind Dahl en 2021 met en évidence les diverses variations du langage corporel humain. Chaque partie du corps comporte un nombre spécifique de gestes, qui sont interprétés de différentes manières d'une culture à une autre. La figure prend en effet en charge le langage corporel et le langage oral, mais nous nous intéressons exclusivement au premier type, car c'est l'objet même de cette partie. Au total, 104 expressions différentes issues des diverses parties du corps ont été enregistrées. Øyvind estime que toutes ces manifestations « sont susceptibles de revêtir des significations plus ou moins acquises dans un environnement culturel spécifique et déclinées différemment selon la culture d'appartenance, l'âge et le genre » (2021, p. 170). En intégrant la communication non verbale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les professeurs préparent leurs

apprenants à être des communicateurs plus compétents et sensibles aux différentes cultures, ce qui est essentiel dans notre monde de plus en plus interconnecté.

Les professeurs de langues étrangères sont donc dans l'obligation de prendre en charge la communication non-verbale en classe pour réussir la communication interculturelle.

### **11.5. Prise en charge de l'interculturel à travers la langue/culture d'origine**

Développer la dimension interculturelle en classe de langue nécessite de partir d'abord de la langue et culture maternelle pour ensuite, comprendre les valeurs et les codes culturels de la langue étudiée. Michael Byram insiste sur le fait que « [...] *l'enseignement d'une dimension interculturelle implique en effet que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs des élèves* » (2002, p. 37). En effet, ignorer la culture d'origine de la langue étudiée, lors des pratiques enseignantes, prive les apprenants des principes sur lesquels ils doivent se baser pour connaître et comprendre la culture étrangère. Sans la maîtrise de leur propre culture, ils ne pourront pas faire des comparaisons entre leurs codes culturels et ceux de la langue étudiée. Ainsi, selon Maddalena De Carlo :

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

L'auteur souligne l'importance de partir, en amont, de l'identité de l'élève ainsi que de sa culture d'origine pour mieux assimiler les codes « implicites » de la culture cible. Cela permet d'éviter de tomber dans les pièges de l'aliénation et de l'acculturation. Prendre en charge la culture d'origine, par contre, engendre l'ouverture d'esprit et la tolérance, comme l'a affirmé Dervin (2011). Abdallah-Preteille et Porcher sont catégoriques sur ce point. En cela, ils n'offrent pas aux enseignants d'autres alternatives que de prendre en charge la culture d'origine, ils précisent ainsi que : « *Sans repérage des habitus des apprenants, aucun enseignement ne peut espérer une quelconque efficacité [...]* » (2001, p. 40).

Partir de la langue maternelle de l'élève est nécessaire pour développer la compétence interculturelle, mais il faut, tout de même, posséder des connaissances sur la culture étrangère pour que les apprenants puissent faire un va-et-vient entre la culture d'origine et la culture cible. Byram et al précisent qu'il faut amener les apprenants « [...] à *acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données [...]* » (2002, p. 14).

Cependant, avoir des connaissances culturelles étrangères, certes, indispensables, mais elles restent insuffisantes pour atteindre la compétence en communication. Vincent le confirme d'ailleurs en disant qu'acquérir des connaissances sur les autres cultures n'est plus l'objectif de l'apprentissage culturel (2009, p. 100). On peut certes mémoriser les éléments culturels de l'Autre, mais cela ne garantit pas la réussite de l'échange, car ce qui compte le plus, ce n'est pas uniquement les connaissances de la culture, mais plutôt comment mettre en œuvre ces informations pour communiquer efficacement et initier une rencontre interculturelle. Quelle est le moyen efficace pour relever ce défi ? Abdallah-Preteille apporte des éléments de réponse en faisant la part des choses entre apprendre la culture et apprendre la rencontre :

On ne peut pas connaître autrui sans communiquer avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet. L'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'Autre ; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. (2013, p. 60)

Les apprenants sont amenés à considérer les autres comme des sujets à la fois semblables et différents. Dans ce cas, ils doivent s'adapter aux nouveaux éléments culturels lorsqu'ils effectuent des rencontres interculturelles. C'est la raison pour laquelle il faut se préparer à l'échange en cherchant la bonne manière de se rapprocher les uns des autres, au lieu de se limiter à l'apprentissage théorique des cultures étrangères.

### **11.6. Prise en charge de l'interculturel à travers le va-et-vient entre la culture d'origine et la culture cible**

Effectuer des comparaisons entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture cible est une autre stratégie favorisant l'interculturel qui s'ajoute aux précédentes. En effet, selon certains chercheurs, il faut faire un va-et-vient entre les deux cultures en travaillant sur les convergences et les divergences. L'enjeu est de reconnaître toutes les différences et de les respecter, comme le souligne De Carlo (1998, p. 34). Cependant, prendre conscience de ces différences serait-il suffisant pour qu'un apprenant puisse faire la part des choses ? Certains tombent dans le piège de se focaliser uniquement sur ce qui est divergent entre les deux codes, sous prétexte de montrer aux apprenants la différence qui existe entre leur culture et celle de l'Autre. Dervin met en garde contre cette focalisation unilatérale : « [...] *il me semble également important de s'éloigner des approches interculturelles qui se concentrent uniquement sur les différences [...] Il faut bien les deux parties du continuum différences et similarités pour travailler l'interculturel en mobilité* » (2017, p. 38). L'enfant a donc besoin, selon l'auteur, de faire la part des choses en prenant conscience de reconnaître, dans une autre culture, ce qui est similaire et différent de la sienne.

### **11.7. Prise en charge de l'interculturel à travers la reconnaissance de la diversité culturelle**

L'une des conditions majeures de l'éducation interculturelle est de reconnaître l'existence d'autres cultures divergentes de celle à laquelle un individu adhère dans son pays ou sa société d'origine. Cependant, la reconnaissance de l'Autre et de sa culture est conditionnée par certains principes qui sont évoqués par Abdallah-Preteille :

Il faut, d'une part, reconnaître et admettre l'hétérogénéité dans un groupe et, d'autre part, accepter sa propre hétérogénéité. La diversité est constitutive de la nature de l'homme et la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre. (2013, p. 23)

La reconnaissance de l'Autre en tant qu'être égal passe par une prise de conscience d'abord de sa singularité et de son universalité. Il convient donc de s'attacher sur ses principes en classe de langue pour pouvoir installer un esprit d'ouverture et de tolérance envers les autres. Mais, un autre objectif est visé par cet enseignement interculturel, il est directement lié aux apprenants, notamment lors des échanges avec les natifs. Beacco insiste sur l'importance de la diversité culturelle en précisant que : « *Faire accéder aux apprenants à cette diversité de lectures de faits sociétaux autres a pour but de les confronter à la multi-perspectiviste et à faire que leurs réactions ne prennent plus uniquement la forme de jugement de valeur* » (2018, p. 215). Les buts ciblés s'orientent vers la découverte des autres modes de vie pour minimiser, au maximum, les préjugés et les stéréotypes chez l'apprenant. Ce dernier doit prendre conscience que les informations qu'il détient sur ces interlocuteurs ne sont pas fondées sur de bonnes bases, mais qu'il les a construites sur des on-dit.

### **11.8. Prise en charge de l'interculturel à travers la décentration**

La décentration est une autre stratégie sur laquelle les professeurs doivent s'appuyer pour prendre en charge l'interculturel en classe de langue. Il s'agit en effet d'amener les apprenants à marquer une distanciation par rapport à leur culture maternelle pour pouvoir accepter l'existence d'autres systèmes culturels. Abdallah-Pretceille suggère de mettre l'accent, en classe de langue, sur la décentration : « *C'est donc une éducation à la décentration qu'il s'agit de promouvoir et non un reniement, un rejet de son propre environnement culturel* » (1996, p. 123). Il est ainsi nécessaire que l'apprenant soit en mesure de se démarquer de sa culture d'origine pour pouvoir apprendre les éléments de la culture cible. Cette distanciation n'est en aucun cas une forme de rejet de sa culture, mais plutôt une manière de se libérer psychologiquement du monoculturalisme et de prendre conscience que toutes les cultures sont toutes égales.

Vincent va aussi dans la même direction en précisant que « [...] *la découverte de la culture étrangère doit s'effectuer grâce à une attitude de décentrage par rapport à la culture maternelle qui seule permet d'éviter toute forme d'ethnocentrisme* ». (2009, p. 123). Comme le précise ces deux auteurs, la découverte et la maîtrise de la culture

de l'Autre ne peuvent pas se réaliser efficacement sans la focalisation sur la stratégie de décentration. Cette manière d'approcher l'interculturel en classe vise en fait un enjeu sociétal consistant à ne plus considérer son groupe d'appartenance comme étant supérieur à l'autre.

### **11.9. Prise en charge de l'interculturel à travers les représentations, les préjugés et les stéréotypes**

Dans une démarche interculturelle, il est préconisé de se baser sur les représentations, les préjugés et les stéréotypes. Ces éléments inévitables chez tous les apprenants peuvent être un frein à l'apprentissage d'une autre langue étrangère ou au contraire, un avantage pour celui-ci. Martinez nous met face un choix, celui de : « [...] *combattre les stéréotypes ou se servir d'eux pour reconstruire une image plus objective des faits culturels. La tâche est ardue* » (1996, p. 106). Tout dépend, en fait, de la façon dont les professeurs traitent cela avec leurs apprenants en classe. Il faut donc être vigilant de la manière dont il faut aborder les stéréotypes des apprenants en classe de langue. Pour Vincent : « *L'essentiel des activités d'apprentissage culturel devrait donc reposer sur la découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue* » (2009, p. 134). Un double travail doit se faire en classe pour mieux prendre en charge les représentations des apprenants : il faut les définir, les montrer et les confronter avec d'autres préjugés déjà énumérés. D'autres chercheurs ont également proposé d'autres façons de travailler les représentations en classe, à l'image de Zarate (1995, pp. 74-75) qui :

[...] fonde la découverte interculturelle sur la notion de représentations initiales qu'elle analyse en terme d'« obstacle » et qu'elle invite les apprenants en FLE « à remettre en cause ». Les activités qu'elle propose visant à « résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger ». Cité par Vincent (id, p. 202)

L'auteur de ce passage considère les représentations comme des « obstacles » que les apprenants doivent remettre en question par eux-mêmes en les confrontant à d'autres éléments caractérisant l'Autre et sa culture. C'est de cette manière qu'ils pourront se rendre compte de la nature des informations qu'ils détenaient



initialement. Les élèves doivent être placés dans des situations d'échanges et d'interactions pour permettre aux professeurs de détecter les anomalies langagières dues aux représentations.

Michael Byram estime aussi que c'est aux apprenants qu'il revient de détecter les stéréotypes et les préjugés pour les remettre en question. En affrontant ces préjugés et ces stéréotypes par eux-mêmes, les apprenants pourront ainsi éviter, à l'avenir, de tomber dans ces pièges qui pourraient entraver leur développement cognitif et culturel. Il affirme ainsi que :

Les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations proposés. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel, et doivent être remis en cause [...]. (Byram, 2002, p. 31)

Le travail proposé par l'auteur consiste à encourager la prise de conscience de la part des apprenants par rapport à la nature des préjugés et des stéréotypes, qui ne sont pas figés et stables, mais qui peuvent être modifiés grâce à un apprentissage efficace basé sur « l'analyse critique ».

#### **11.10. Prise en charge de l'interculturel à travers les TICE**

L'internet nous offre également une autre possibilité de prendre en charge l'interculturel en classe de langue. Il suffit de surfer sur internet pour découvrir une infinité de cultures et être en contact, virtuellement, avec des personnes issues de langues et cultures divergentes dans le monde entier. En classe aussi, nous pouvons faire appel à internet et aux TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) pour réaliser des échanges interpersonnels et interculturels. Blanchet et Coste affirment que :

Par le biais d'Internet, il est possible de mettre en place un échange avec une classe d'un autre pays. Les apprenants s'exerceraient à échanger en face à face virtuel avec leurs « correspondants », accompagnés par l'enseignant qui donne des conseils sur la manière de mener ces interactions interculturelles. À posteriori, les apprenants échangent sur leurs impressions, leurs difficultés de communication, éclairés par l'enseignant. (2010, p. 68)

Des rencontres interculturelles peuvent être programmées entre les apprenants habitant dans des pays différents, et cela dans le cadre de l'apprentissage des langues

étrangères. Bien-sûr, les échanges doivent être accompagnés et guidés par des professeurs qui assurent la fluidité des échanges tout en les orientant à se concentrer sur des thèmes que les enseignants auront choisis dans le but de canaliser les échanges.

## 12. Le rôle de l'enseignant dans la prise en charge de l'interculturel

La prise en charge de l'interculturel à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères nécessite la mise en place d'un processus pédagogique approprié pour développer la compétence communicative chez les apprenants. Cependant, les savoirs, savoir-faire et le savoir-être n'auraient aucun sens sans l'intervention des acteurs pédagogiques. Les acteurs sur lesquels pèse tout le fardeau éducatif sont les professeurs, qui sont en première ligne et en contact direct avec les apprenants. La place qu'ils occupent est donc très sensible, car ils sont considérés comme des modèles à suivre pour les apprenants. Pour Beacco :

[...] les enseignants de français langue étrangère et de langues étrangères ont, qu'ils le veuillent ou non, des responsabilités éducatives, autant sinon davantage que ceux des autres disciplines : ils ont pour rôle d'accompagner l'incorporation d'un corps étranger qu'est une langue inconnue et aussi celui de rendre les étrangers étrangers plus proches en les faisant appréhender comme des prochains [...]. (2018, p. 277)

L'auteur souligne la spécificité de l'enseignement/apprentissage de français langue étrangère par rapport aux autres filières et disciplines. L'enseignant est confronté à une double difficulté : il doit enseigner aux apprenants la langue en tant que système linguistique, tout en prenant en charge l'aspect culturel de la langue. C'est là que réside la complexité à laquelle tout enseignant est confronté. Il est chargé de transmettre d'autres valeurs et d'autres cultures tout en veillant à ne pas négliger la culture d'origine des apprenants. Byram précise à cet effet que : « [...] *la fonction de l'enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience \_ tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné* » (2002, p. 15). L'enseignant ne doit pas se limiter à la transmission d'information sur la culture de l'Autre, mais il est censé développer l'esprit critique chez les apprenants tout en éveillant chez eux la prise de conscience de la diversité et de la relativité culturelles conformément au programme établi à cet

effet. De plus, l'enseignant doit travailler avec les textes proposés dans le manuel scolaire, qui répondent aux objectifs linguistiques et culturels. Le même auteur estime que la tâche de l'enseignant est ardue, surtout lorsque le matériel pédagogique ne favorise pas l'interculturel :

Si, toutefois, tel ou tel manuel scolaire ne propose qu'une vision unique et directrice des choses, il revient à l'enseignant de souligner que d'autres angles de visions sont possibles et tout aussi légitimes. Pour se faire, il pourra soit rechercher lui-même le matériel original supplémentaire offrant des perspectives différentes, soit encourager ses élèves à le faire. À cet égard, l'internet est une source d'informations très riche. (id, p. 26)

L'auteur met en avant le rôle crucial des enseignants dans la prise en charge de l'interculturel lorsque celui-ci est absent dans les manuels scolaires. C'est à eux de chercher d'autres stratégies, telles que la proposition d'autres supports ou l'encouragement des apprenants à effectuer des recherches sur internet, même si cette source n'est pas toujours fiable. L'enseignant pourrait ainsi contrôler en permanence le travail réalisé par ses apprenants et intervenir en cas de besoin pour réguler les apprentissages en favorisant la prise en charge de l'interculturel.

Toutefois, le travail interculturel ne se limite pas uniquement à la simple présence d'éléments culturels et interculturels dans les manuels scolaires ou dans le programme scolaire. Prenons le cas où des aspects culturels sont présents, mais où l'enseignant ne possède pas les compétences intellectuelles et psychologiques nécessaire pour les intégrer dans ses pratiques enseignantes. Dans ce cas, ces traces culturelles et interculturelles n'auront aucun sens, car elles ne seront pas correctement prises en charge. Par conséquent, nous pouvons dire que la démarche interculturelle doit traverser tout l'acte pédagogique. Autrement dit, elle doit être figurée dans le programme officiel et dans les manuels scolaires et par-dessus tout, les professeurs doivent être préparés intellectuellement et psychologiquement à incorporer l'interculturel dans l'acte pédagogique.

### **13. Acquérir la compétence interculturelle en dehors de la classe**

L'espace classe n'est pas le seul endroit où on peut acquérir la compétence interculturelle, et c'est l'une des particularités de la démarche interculturelle. Les gens peuvent aussi se mobiliser pour promouvoir le dialogue entre des personnes

porteuses de cultures diverses, et cela à travers les différentes organisations non scolaires. Le Conseil de l'Europe évoque : « *L'apprentissage non-formel en dehors des écoles et des universités, notamment dans les activités de jeunesse et toutes les formes de service volontaire et civique [...]* » (2008, p. 34). Désormais, quel que soit le statut et l'âge des individus, ils ont la possibilité d'acquérir, s'ils le souhaitent, une compétence pour une communication interculturelle. Pourvu qu'ils ressentent le besoin d'être formés. Le livre blanc continue aussi à citer d'autres endroits, bien structurés et bien organisés, où on l peut développer cette compétence. Il a été précisé dans ce livre que : « *Les jardins d'enfants, l'école, ainsi que les clubs et associations de jeunesse sont en général des lieux essentiels à l'apprentissage et au dialogue interculturels* » (id, p. 36).

L'importance de la communication interculturelle au sein des sociétés pluriculturelles a poussé d'autres structures, à l'image du secteur de l'audiovisuel, à utiliser des moyens pour diffuser des messages favorisant la communication interculturelle, et cela pour permettre au plus grand nombre de téléspectateurs de bénéficier de cette formation non-officielle. Toutes les structures se rattachant à l'audiovisuel participent d'une manière ou d'une autre à la diffusion de ce genre de messages, mais selon le Conseil de l'Europe :

Les médias offrent des espaces essentiels au dialogue interculturel. Ils témoignent de la diversité culturelle de la société, mettent les cultures en contexte et proposent des plateformes pour l'expression de points de vue divers auxquels leurs lecteurs, auditeurs ou spectateurs n'ont pas forcément accès dans leur quotidien. (id, p. 37)

Le sport est une autre pratique sociale qui continue de rassembler des personnes de toutes les nationalités, porteuses de langues et de cultures diverses. Une équipe peut être constituée d'un grand nombre de sportifs venant de différents pays, ils sont donc obligés de cohabiter en jouant ensemble. Ils n'ont pas d'autres choix que de se connaître et se rencontrer culturellement pour pouvoir interagir sans malentendu et se respecter mutuellement, dans l'intérêt de l'équipe. Le Conseil de l'Europe est persuadé que :

Le sport peut considérablement contribuer au dialogue interculturel, en le rattachant directement à la vie quotidienne. Le football, en particulier, en tant que sport universel, a bénéficié ces dernières années de nombreuses actions antiracistes [...]. Le fait de jouer

---

ensemble en respectant des règles impartiales et universelles, et la notion dominante de « fair-play » peuvent constituer une expérience interculturelle. (id)

Le sport en général et le football en particulier constituent de vrais exercices pour le dialogue interculturel. Les joueurs d'une même équipe finissent souvent par parler la langue du pays dans lequel ils jouent, et ils respectent également les valeurs et la culture de la nation en question. Cependant, certains joueurs, en particulier, ceux originaires d'Afrique qui évoluent en Europe, sont parfois, victimes de racisme de la part des supporters. Ces derniers affichent des messages insultant qui visent la dignité des joueurs en se basant sur la couleur de leur peau. Heureusement, les médias ne tolèrent pas ce genre de comportement et les dénoncent immédiatement, incriminent les auteurs de ces messages dans le but de mettre fin à cette forme de xénophobie dans le monde.

L'interculturel est devenu un phénomène mondial qui touche tous les domaines de la société, car il est omniprésent dans toutes les interactions humaines. En effet, dès qu'il y a des rencontres et des échanges entre des personnes de cultures différentes, l'interculturel fait son apparition. Par exemple, partir en voyage touristique déclenche naturellement des interactions interculturelles, car on est amené à interagir avec des personnes étrangères à notre culture, que ce soit dans les rues, les bus, les musées, les hôtels, pour demander son chemin etc. Ban Ki-moon (2007), lors d'une allocution à l'Organisation Mondiale du Tourisme souligne :

[...] l'importance du tourisme en tant que composante essentielle de la paix globale et de la compréhension interculturelle. En rapprochant les hommes et les femmes du monde entier, le tourisme contribuerait à dissiper les mythes, stéréotypes et caricatures qui exercent souvent leur emprise lorsque les gens sont à distance. Cité par Dervin (2011, p. 197)

Pour l'ancien Secrétaire général des Nations Unis, le tourisme est une solution pour rapprocher les peuples et découvrir d'autres modes de vie, d'autres valeurs et d'autres cultures. Cela permet de relativiser son propre système culturel tout en brisant les stéréotypes. Abdallah-Preteille partage cette perspective et souligne l'importance des voyages pour acquérir une éducation interculturelle. Il précise lui aussi que :

Les voyages, les contacts sont considérés comme d'excellents moyens de lutte contre le racisme et les préjugés. La pratique de ces échanges s'avère n'avoir été qu'un palliatif et

prouve que l'expérience du contact ne suffit pas pour éroder les préjugés qui sont, il est vrai, enracinés dans l'inconscient collectif et individuel. (1996, p. 184)

À partir de ce que nous venons de citer, nous pouvons dire que l'école n'est pas le seul endroit où l'on peut développer la compétence interculturelle, mais la société aussi, en tant qu'espace informel, joue un rôle primordial et constitue un moyen très efficace pour assurer le dialogue interculturel.

**Conclusion**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons exploré la dimension interculturelle dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. L'accent a été mis sur les différentes dénominations de l'interculturel pour mieux expliquer ce concept difficile à définir. Nous avons ainsi constaté que la dimension interculturelle est un élément essentiel de la compétence culturelle, celle-ci doit être prise en charge dans l'enseignement/apprentissage de FLE, car la compétence communicative, pour qu'elle soit acquise, exige la prise en charge de cette composante linguistique. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur les travaux de chercheurs qui ont proposé des stratégies pour une meilleure prise en charge de la dimension culturelle et interculturelle en classe de FLE. Ces stratégies seront utiles pour le dernier chapitre de ce travail de recherche, qui offrent aux professeurs plusieurs manières d'approcher l'interculturel en classe.

Il est important de souligner que le rôle de l'enseignant est crucial dans la prise en charge de l'interculturel, car en tant que pédagogue, il agit comme un médiateur interculturel par excellence.

**CHAPITRE III**

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS : AVANT ET APRÈS L'INDEPENDANCE**



## Introduction

Ce troisième et dernier chapitre abordera le système éducatif algérien avant et après l'indépendance. Nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement de la langue française pendant la période coloniale, en mettant l'accent sur la politique de déculturation et d'acculturation mise en place par la France en Algérie pour déraciner le peuple algérien. Cette politique était considérée comme une arme de guerre, et le choix du système éducatif pour son application était soigneusement étudié, car les enfants étaient plus faciles à manipuler que les adultes.

Nous examinons également l'enseignement du français après l'indépendance, car cette période revêt une grande importance pour notre étude. Nous mettrons en évidence le processus d'algérianisation de l'enseignement et la récupération de l'identité nationale en exposant les trois grandes périodes : l'école provisoire de l'après-indépendance (1962-1980), l'école fondamentale (1980-2003) et l'école réformée depuis 2003 jusqu'à ce jour. Faire l'historique de ces deux langues avant et après l'indépendance est justifié par notre objectif qui consiste à déterminer la place actuelle de cette langue, qui demeure étrangère et en même temps secondaire en Algérie.

Dans le cadre de la réforme éducative, nous aborderons l'enseignement/apprentissage du français en nous basant sur l'approche par compétences et l'approche communicative mises en œuvre en Algérie après la réforme éducative. Cela nous permettra de déterminer, dans la partie analytique, si la composante culturelle est prise en compte par les professeurs d'enseignement secondaire. Nous savons pertinemment que les deux approches de l'enseignement/apprentissage du français, partent du principe qu'il faut aborder en classe de langue, les deux aspects de la langue (linguistique et culturelle).

Enfin, ce chapitre traitera également le manuel scolaire, vu son importance en classe et à la maison. Nous avons ainsi mis l'accent sur son rôle et ses fonctions pour les professeurs et pour les apprenants.

## 1. Avant l'indépendance : l'école française

« L'Algérie française » était le projet que la France avait élaboré pour conquérir ce vaste et riche pays méditerranéen. Le débarquement des colonisateurs à Sidi Fredj le 14 juin 1830 visait l'appropriation de ce territoire pour en faire une partie intégrante de la métropole française. Pour réussir ce coup, la France a dû recourir à certaines stratégies pour assurer sa totale domination sur le peuple algérien. L'une des manœuvres utilisées pour contrôler les Algériens était de le déraciner en imposant la langue et culture française. Les langues en présence (tamazight et arabe) ont donc été progressivement remplacées par la langue française. Cette dernière est devenue la langue d'enseignement et de l'administration. Le général Ducrot précisait bien, à travers son témoignage, la politique de déculturation et d'acculturation entreprise par la France à l'égard des algériens : « *Entravons autant que possible le développement des écoles musulmans, des zaouïas [...] tendons, en un mot au désarmement moral et matériel du peuple indigène* » (2000, p. 144) Cite par Bennoune. Le désarmement moral évoqué par l'auteur était directement lié à la déculturation et l'acculturation, que nous expliquerons dans la suite de ce chapitre.

Supprimer l'identité culturelle, changer les traditions ancestrales, imposer la langue et culture françaises à la place des langues et cultures d'origines sont ainsi les éléments sur lesquels la France s'est basée dans son processus de colonisation. Pour masquer ces mauvaises intentions, il a été clamé haut et fort que la seule et unique raison de la présence de la France en Algérie était de ramener la civilisation et la modernité à ce peuple qui a été considéré comme un peuple non civilisé. Ahmed Tessa estime qu'une partie de la bourgeoisie algérienne « *sait pertinemment qu'en Algérie, la réalité socioculturelle a imposé la langue française comme unique passeport vers la modernité* » (2015, p. 138).

La stratégie d'effacement de la culture des autochtones nécessite la mise à l'écart des écoles tout en mettant au deuxième plan la langue officielle du pays. Ainsi Taleb Ibrahimy précise que « *La politique de négation se voit donc renforcée par l'annulation de l'école et de la langue institutionnelle, l'Arabe qui aboutit à un*

*appauvrissement culturel considérable sinon à la déculturation organisée* » (1995, p. 74).

Il fallait donc créer des écoles purement françaises pour enseigner la langue française aux français, mais aussi et surtout à une partie d'indigènes afin de les déraciner. Il est plus facile de contrôler un peuple en lui ôtant ses principes et ses traditions. Ce projet, estime Nabila Hamidou, était lié à l'interdiction de l'enseignement de la langue arabe et aux tentatives de désislamisation de la société algérienne, répondant ainsi à une stratégie coloniale, une manœuvre de guerre, une hégémonie idéologique qui reniait chez l'autochtone sa composante linguistique (2007, p. 33). Dans cette citation, l'auteure précise que les manœuvres utilisées au début de la conquête, en plus de la destruction massive de l'infrastructure, incluait également la politique de l'effacement de l'identité linguistique et religieuse. Le capitaine Charles Richard déclare que : « *lorsque les écoles coraniques seraient tombées en poussière et le peuple arabe retourné à l'ignorance des premiers âges, il serait alors possible de lui apprendre quelque chose* » Cité par Bennoune (2000, p. 144).

Alexis de Tocqueville, un philosophe et homme politique français qui s'est penché sur la colonisation de l'Algérie, a reconnu les faits perpétrés sur la population autochtone pendant la période coloniale :

Nous avons mis la main sur ses revenus (ceux des fondations habous<sup>10</sup> qui pourvoyaient aux besoins de l'instruction publique). Nous avons laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous, les lumières sont éteintes. C'est-à-dire que nous avons rendu la société musulmane plus ignorante et plus barbare qu'elle n'était avant de nous connaître. (Cité par Bennoune (2000, pp. 143-144).

La politique d'effacement produit généralement des résultats durables sur les peuples colonisés, les dominants maintenant leur position de force par rapport aux dominés, et ils pratiquent une pression quotidienne sur ces derniers en exerçant une pression constante par le biais de politique de négation culturelle et linguistique. Cheikh Anta Diop déclare que : « *L'usage de l'aliénation culturelle comme arme de domination est vieux comme le monde ; chaque fois qu'un peuple en a conquis un autre, il l'a utilisée* » (1979, p. 15).

---

<sup>10</sup> Habous: Il faut chercher dans le dictionnaire

L'arabe, qui était langue des institutions officielles, de l'administration et de l'enseignement, a soudainement été relégué au second plan en Algérie, laissant sa place à la langue française, qui est devenue omniprésente dans le pays, et elle a bénéficié de statut de langue officielle. Dans le but de diviser la société algérienne, la France a mis en place une politique d'acculturation en ciblant l'élite bourgeoise, à laquelle elle a dispensé un enseignement exclusivement en langue française. Khaoula Taleb Ibrahimy a développé davantage cette politique en précisant que :

Le français langue imposée au peuple algérien dans la violence [...] a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par la France dans sa politique de dépersonnalisation et d'acculturation menée à l'égard de l'Algérie [...] malgré la sélection brutale opérée à l'entrée de l'école. Celle-ci, en ouvrant ses portes aux enfants des couches de la petite et grande bourgeoisie, a favorisé l'émergence d'une élite francisée et parfois francophile qui formera l'ossature du jeune état après l'indépendance. (1995, p. 59)

Selon l'auteure, la France a utilisé une stratégie qui aurait des répercussions à long terme : elle a contribué à former une élite algérienne qu'elle pourrait utiliser à son avantage dans le futur. Cette même élite qui prendra les commandes après l'indépendance. Rabah Sebaa, en se basant sur des données historiques, affirme que l'instruction de cette élite vient d'une volonté de ces indigènes de se former à la langue française pour être recrutés au sein des administrations de l'époque.

Contrairement à une idée trop largement partagée et selon laquelle l'enseignement de la langue française en Algérie s'est effectué par la contrainte, ou sur la pointe des sabres, toutes les études sérieuses sur la période coloniale montrent que ce sont bien les nécessités sociales et économiques qui ont poussé la population algérienne à aller à l'assaut de la langue de l'école, de l'administration, de l'information et de la communication. Parfois contre la volonté analphabétisatrice de l'administration coloniale. (2015, p. 28)

Ce passage met en évidence la motivation socio-économique qui a poussé une catégorie d'indigènes à fréquenter les écoles françaises dans l'espoir d'obtenir un emploi au sein de l'administration française. Parfois, ces Algériens préféraient recevoir une instruction française plutôt que de rester analphabètes. Cependant, il est important de noter que cette opportunité éducative n'était pas accessible à tout le monde. Cela concernait principalement la petite et la grande bourgeoisie, comme cela a été mentionné précédemment :

La scolarisation durant toute la période d'occupation n'a concerné qu'une infime partie de la population de souche algérienne. Après plus d'un demi-siècle de présence française, soit en 1890, moins de 3% de la population d'origine algérienne était scolarisée, atteignant à

peine 11 % à la veille de la guerre de libération nationale et moins de 20 % à l'indépendance.  
(id)

Le projet de la France, entamé après 1830, a été couronné de succès. En effet, le colonisateur a réussi toutes ses stratégies politico-militaires et les indigènes se sont retrouvés sans infrastructures éducatives ni professeurs en seulement dix ans d'occupation. La France a pu imposer son propre système éducatif et administratif. Face à cette pression exercée sur eux, les Algériens n'avaient pas d'autres choix que de se soumettre. Les rapports des administrateurs et des officiers de l'armée d'occupation de la fin des années 1840 et 1850, comme le souligne Bennoune, ont confirmé l'effondrement de l'ancien système éducatif traditionnel (2000, pp. 147-148).

La France préparait un projet bien plus important que d'acculturer le peuple algérien. En effet, ce projet était à long terme et visait à préparer une partie des Algériens qui va assurer la survie de la France en Algérie. Taleb Ibrahimy l'affirme en disant que cette manœuvre permet l'émergence d'une élite francophile qui assurera les intérêts de la France même après l'indépendance. Jean Cappel souligne que : « *former l'indigène de façon qu'il soit pour l'européen un auxiliaire efficace et dévoué* » (1990, p. 35). Cela met en évidence à quel point la langue et culture française étaient des éléments cruciaux utilisés par le colonisateur pour atteindre un objectif politico-militaire. Ils savaient que pour assurer un contrôle total sur les Algériens, il fallait commencer par introduire intelligemment la langue française dans les écoles algériennes. Kathryn Anderson-Levitt et al estiment que : « *l'école en général et l'enseignement de la langue française en particulier ont été prisonniers de politiques coloniales, puis indépendantistes* » (2017, p. 120).

Contrairement à ce que pensent de nombreuses personnes, la langue arabe n'a pas été complètement éradiquée de la société algérienne. Bien que le français occupe la première place dans les écoles et les administrations, l'arabe accompagne toujours le français dans ce processus de colonisation, pour diverses raisons. En revanche, la langue Amazigh n'a jamais été fait partie de la politique française en Algérie, comme le confirme Rabah Sebaa dans le passage suivant :

La langue arabe scolaire n'a pas été combattue, comme le prétend cette tendance conservatrice, par la France coloniale et que des médersas et des mouderres étaient formés à cette fin et enseignaient la langue arabe dite littérale, la littérature arabe, le Coran et le droit canonique, et ce dès 1850 [...] et enfin que la langue tamazight ne fut jamais partie de la politique linguistique de la France coloniale. (2015, p. 11)

Pour des raisons propres à la France, la langue Amazigh ne faisait pas partie des priorités des Français. En ce qui concerne l'arabe, dans certains domaines, elle égale même le français. L'article 57 indique que « [...] *la langue arabe constituant une langue de l'Union française, les mêmes dispositions s'appliquent à la langue française et à la langue arabe en ce qui concerne le régime de la presse et des publications officielles ou privées éditées en Algérie* » Cité par Sebaa (2015, p. 32).

La langue française, estime Sebaa, a continué à se développer conjointement avec la langue arabe officielle, car les deux langues avaient leur place dans les institutions scolaires et administratives. Cependant, la langue française avait un avantage certain, car elle a toujours conservé son statut, ses canaux de langue et culture, ainsi que ses moyens de communication (id, p. 41). De plus, les autorités coloniales : « *décidèrent en 1850 déjà et en 1907 ensuite, un avant-projet de création d'écoles spécifiques prévoyant l'enseignement de l'arabe* » (id, p. 66).

## **1.2. Le français, langue des administrations**

Les administrations ne sont pas épargnées par la politique de francisation. En effet, peu de temps après l'arrivée de la France en Algérie, elle a ordonné le remplacement de la langue arabe par le français dans les institutions officielles et dans les administrations. Ce changement de la langue paraît logique puisque l'Algérie est désormais une partie intégrante de la France. Dans le but de contrôler l'économie du pays, tous les documents qui étaient rédigés en langue arabe ont été traduits en français. Ce dernier est devenu la seule langue de communication utilisée dans les institutions officielles. Grand guillaume (1998) précise que « *si la langue française fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'impose surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective de l'Algérie française* ». Ainsi, tous les objectifs et projets fixés par la France dans le cadre de la colonisation de l'Algérie ont été atteints grâce à l'imposition de la langue française, que ce soit dans les écoles ou dans les

administrations. Ces dernières ont maintenu la langue française comme langue d'échange et de communication pendant et même après l'indépendance. Sebaa : « *En Algérie, le français est langue officielle. D'après l'article 57 du statut de 1947, 'l'arabe est une des langues de l'Union française'* » (2015, p. 11). Pour ce qui est de la scolarisation, la France s'est basée sur les deux langues, française et arabe, tandis que pour les administrations et les institutions officielles, seul le français était autorisé. Cela rentre probablement dans le processus de déculturation et d'acculturation initié par le colonisateur.

### **1.3. Déculturation & acculturation**

#### **1.3.1. Qu'est-ce que la déculturation ?**

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit la déculturation comme : « *L'effacement de sa propre culture, soit parce que ses valeurs sont dominées par une culture dominante qui conduit peu à peu à abandonner sa culture singulière, soit parce qu'on finit par perdre ses enracinements culturels [...]* » (2003, p. 67). L'Algérie a subi cette politique de déculturation de la part de la France dans le but de la déraciner. Ce déracinement visait à amener les autochtones à abandonner leur propre culture nationale au profit de la culture du colonisateur.

#### **1.3.2. Qu'est-ce que l'acculturation ?**

Le même dictionnaire de didactique définit l'acculturation comme : « *Le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite...* » (id, p. 12). Cette politique d'acculturation est la conséquence du premier phénomène de déculturation. En effet, après la déculturation, survient l'acculturation, qui représente une étape consistant à substituer la culture d'origine par la culture étrangère, sans que la personne qui subit ce processus ait conscience de ce changement.

#### **1.3.3. Le processus de déculturation et d'acculturation comme arme de guerre**

La déculturation et l'acculturation sont deux concepts clés qui ont été utilisés par la France dans son processus de colonisation. Leurs définitions mettent en

évidence l'importance et la gravité de ces processus, qui sont employés pour exercer une hégémonie totale sur l'Algérie. Pour dominer et contrôler les esprits des peuples colonisés, il a fallu d'abord les déculturer de leur propre culture en leur imposant une nouvelle culture et de nouveaux principes par le biais du système éducatif et de l'imposition d'une autre langue. Une fois que la nouvelle culture était ancrée chez ces autochtones, l'acculturation devenait plus facile à réaliser.

Pour expliquer davantage ce phénomène, nous pouvons dire que la déculturation et l'acculturation se produisent en parallèle, ce qui signifie que les personnes ne sont pas conscientes de leur déracinement culturel. Cela nous amène également à comprendre que lorsqu'il y a une langue qui domine une autre et une culture qui prend le dessus sur une autre, l'effacement d'une identité linguistique et culturelle devient inévitable.

Certains indigènes qui ont été instruits dans le cadre du processus de colonisation ont fini par prendre conscience de leur situation, et ce sont eux qui ont activement participé à la préparation de la guerre de libération nationale. C'est d'ailleurs l'erreur faite par la France qui a cru avoir choisi la partie de la population sur laquelle elle peut compter pour obtenir toutes les informations qui concernent les Algériens. Bennoune avance que :

Léon Rocher, le concepteur de l'école franco-arabe a voulu établir en 1845 des collèges dans lesquels seront admis des fils de chefs et de jeunes colons de manière à ce que ces derniers pénètrent tellement l'arcanum de la constitution musulmane pour qu'ils deviennent capables de gouverner les musulmans. (2000, p. 149)

Thomas Robert Bugeaud, gouverneur général de l'Algérie s'est opposé, selon Bennoune (2000) à la proposition de former des jeunes algériens en « futurs officiers et interprètes » sous prétexte que « Jugurtha s'était formé dans l'armée romaine ». En réalité, ce gouverneur avait bien raison de s'opposer à l'instruction des indigènes. Permettre à certains Algériens d'accéder à l'éducation en général, et à l'apprentissage de la langue française en particulier, a favorisé l'émergence d'un groupe bien instruit qui allait par la suite élaborer une charte pour la guerre de libération pour l'indépendance de l'Algérie. Rabah Sebaa indique que : « *S'il est vrai que le français a accompagné la colonisation, [...] cette langue a aussi servi à la prise de conscience*



*anticoloniale et au nécessaire engagement dans le processus de décolonisation* » (2015, p. 8). Dans un autre passage, le même auteur précise que :

Cette langue a véhiculé autant l'esprit colonial que l'esprit d'indépendance. Tous les textes de la révolution algérienne ont été écrits dans cette langue de même que toutes les négociations avec le colonisateur l'ont été par son truchement. (id, p. 9)

Selon cet auteur, la politique française de déracinement n'a pas réussi à tous les coups dans la mesure où certains autochtones qui avaient fait l'école française se sont révoltés contre la France. En d'autres termes, ils avaient appris le français pour dire aux Français qu'ils ne sont pas Français.

## **2. Après l'indépendance : Algérianisation de l'enseignement**

### **2.1. Récupération de l'identité nationale et l'enclenchement de l'arabisation**

L'identité nationale, qui a été opprimée pendant un siècle et demi, sera l'un des premiers éléments que l'Algérie tentera de récupérer après son indépendance. En parlant de l'identité nationale, on vise principalement la langue et la culture nationales. Ce sont ces deux composantes de la personnalité algérienne sur lesquelles la France s'est appuyée dans son processus de colonisation, et elles deviendront des priorités immédiates au lendemain de l'indépendance. Il s'agit notamment de la langue arabe, du tamazight, ainsi que les cultures nationale et régionales.

Cependant, pour des raisons politiques, le gouvernement de l'époque a choisi de ne prendre en charge, dans son projet de récupération de ladite identité, que la langue et culture arabes, en mettant de côté la langue et l'identité amazighes. Cette décision a entraîné des désaccords et des conflits entre le pouvoir en place et la population autochtone du pays. Messaoudi Nassima et Oulmou Hassina reprennent l'allocution officielle de Ben Bella le 05 juillet 1962 : « *Nous sommes des Arabes, des arabes, dix millions d'arabes [...] il n'y a d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme* » (2015, p. 24). Cette phrase prononcée a contribué à l'effacement d'une partie de l'identité algérienne et a sombré l'Algérie dans les problèmes que nous vivons aujourd'hui dans tous les domaines.

En effet, dès 1830, la France a imposé sa langue et sa culture pour dominer (l'arabe) et Tamazight. En 1962, Ben Bella a suivi la stratégie similaire en imposant

l'arabe comme seule langue nationale et officielle de l'Etat, ce qui a conduit à la suppression de langue Amazigh et la mise à l'écart de la langue française. Rabah Sebaa met en évidence que : « *C'est paradoxalement de ce modèle, le modèle français d'officialisation d'une langue au détriment d'autres langues, que s'inspirera la politique d'arabisation en Algérie dans sa démarche comme dans sa finalité* » (2015, p. 65).

Comme premier objectif, les décideurs ont entrepris l'algérianisation de l'administration, une action qui a été mise en place avant même l'algérianisation et l'arabisation de l'enseignement. La Commission nationale d'orientation, également connu sous le nom de Charte d'Alger, a élaboré un ensemble de textes qui ont été adoptés lors du premier congrès du parti du FLN, qui s'est tenu du 16 au 21 avril 1964. Cette commission a souligné « *qu'il faut sans tarder nous attaquer à cet impératif vital qu'est l'algérianisation de l'appareil d'État* » (2018, p. 108).

Les Algériens ont donc été placés dans toutes les administrations pour occuper des postes clés. Le second objectif était de préparer un projet à arabiser ces administrations. C'est ce qu'estime Bennoune qui affirme que : « *L'algérianisation de l'appareil administratif a été réalisé beaucoup plus rapidement que celle des corps enseignants et des programmes, dont les postes d'autorités ont été occupés par les nationaux* » (2000, p. 227). En effet, l'objectif était de remplacer les Français par des Algériens afin d'assurer la continuité de toutes les administrations et pour ne pas paralyser les algériens de l'éventuel arrêt de ces secteurs. Selon Amir Gahmia, Il y a même eu l'ordonnance en date du 20 avril 1968 qui énonçait : « *qu'il était obligatoire pour tous les fonctionnaires administratifs de s'atteler à maîtriser la langue arabe classique afin d'en faire désormais usage dans leurs différentes tâches professionnelles, y compris celles à caractère rédactionnel* » (2015, p. 243). Les Algériens francophones ou non étaient donc tenus de maîtriser l'arabe classique, car ils devaient en faire usage principalement dans la rédaction administrative.

En rétablissant la souveraineté nationale, l'Algérie a d'abord entrepris de réformer complètement le système éducatif hérité de la France. La politique de francisation de l'école a été remplacée par l'arabisation de l'enseignement. En

d'autres termes, nous sommes passés d'une école française qui dispensait les enseignements en langue française à une école entièrement arabophone qui a mis en place l'arabisation de toutes les matières aux trois niveaux de l'éducation nationale : primaire, collège et lycée, en un temps record. Les décideurs : « *clamaient que l'ancien système éducatif était malade des séquelles du colonialisme culturel et qu'il fallait donc le soigner de toute urgence* » (Tessa, 2015, p. 54). Nous sommes donc passés d'une Algérie française à une Algérie arabe. Le processus d'arabisation a été lancé sans aucune planification ni aménagement préalable. Sayad Abdelmalek, un sociologue algérien a précisé ce qui suit : « *On était en 1967 ! – le refus, par le pouvoir politique, d'une planification linguistique scientifique* » Cité par Tessa (2015, p. 123). En effet, le seul et unique objectif du pouvoir en place était d'algérieniser l'école, en se basant sur des motivations purement idéologiques visant à islamiser et arabiser la société algérienne.

## **2.2. L'algérienisation de l'école post coloniale : les trois grandes périodes**

L'école algérienne de l'après indépendance a connu trois grandes périodes entre 1962 et 2002 : l'école provisoire, l'école fondamentale et l'école réformée. Ces trois systèmes éducatifs successifs mettent en lumière l'instabilité éducative dans laquelle l'Algérie est plongée, et qui n'arrive pas encore à trouver de solution qui pourrait assurer une stabilité psychologique et cognitive aux apprenants.

### **2.2.1. L'école provisoire de l'après indépendance : 1962-1980**

L'objectif de l'école provisoire postcoloniale était d'assurer une instruction pour tous les Algériens et Algériennes. En effet, l'enseignement primaire, moyen et secondaire est devenu obligatoire. Cette période a été marquée par le départ massif des enseignants européens. Bennoune précise que : « *La proportion des enseignants étrangers a baissé, passant de 7.212 sur 19.908 en 1962-1963 à 4.859 sur 36.255 en 1969* » (2000, p. 227). Le tableau<sup>11</sup> ci-dessous montre l'évolution des effectifs en enseignants répartis selon la langue d'enseignement (id, p. 228).

---

<sup>11</sup> Source : Ministère de l'Éducation, Information statistiques, année 1977/78, n 16 ; mai (1978, p. 20)

*Tableau 2. Effectifs en enseignants selon la langue enseignée arabe ou français*

Année scolaire	Francisants	Arabisants	Total
<b>1962-63</b>	16456	3452	19908
<b>1963-64</b>	22279	4303	26582
<b>1964-65</b>	16008	10961	26969
<b>1965-66</b>	17897	12775	30672
<b>1966-67</b>	17419	13247	30666

En 1963, le nombre d'enseignants francisants est de 16456 sur un total de 19908, tandis que les arabisants étaient au nombre de 3452. En 1967, sur un total de 30666 enseignants, 17419 étaient francisants et 13247 étaient arabisants. Nous remarquons une augmentation significative du nombre d'enseignants arabisants d'une année à l'autre, passant de 3452 en 1963 à 13247 en 1967. Les francisants, quant à eux, bien que leur nombre ait stagné, étaient toujours présents dans la société algérienne. En d'autres termes, la langue française continuait d'avoir sa place dans le paysage postcolonial.

Il est paradoxal de constater que la langue arabe avait accompagné la langue française pendant la période coloniale, et à l'indépendance, la langue française a continué de coexister avec la langue arabe dans le processus d'arabisation. Les décideurs ont eu du mal à éradiquer complètement le français malgré l'utilisation de diverses stratégies idéologiques et politiques dans ce but.

Le départ collectif des enseignants étrangers d'une part, et la politique d'arabisation engagée d'autre part, ont poussé les dirigeants algériens à faire appel à des enseignants du Moyen-Orient dans le cadre de la coopération technique. Rabah Sebaa nous donne un exemple de cette tentative visant à réduire l'influence française dans la société algérienne en faisant appel à des enseignants du Moyen Orient. Ces enseignants ont tenté de préserver la langue arabe classique ainsi que la culture arabe, qui avait mêlée à la culture française pendant un siècle et demi :

Des moniteurs venus principalement d'Egypte, de Syrie ou d'Iraq et qui n'avaient, pour la plupart d'entre eux, reçu aucune formation les prédestinant à ce type de fonctions. Ils arrivèrent par milliers en Algérie, persuadés de remplir une mission de restauration culturelle et morale, dont le point de départ et le support fondamental était la restauration ou la réhabilitation du paradigme linguistique perdu. (Sebaa, 2015, p. 38)

En lisant ces propos, nous nous rendons compte que la préoccupation principale des dirigeants était de récupérer la langue arabe et éventuellement sa culture. C'est pourquoi ils ont fait appel à des enseignants sans prendre le temps de vérifier l'adéquation de leur formation avec les tâches qu'ils allaient assurer une fois en Algérie. Cette politique semble être davantage de la démagogie. La langue française était perçue comme une véritable menace pour la promotion de la langue arabe. Afin de généraliser l'usage de l'arabe, le pouvoir n'a vu pas d'autres alternatives que de le substituer au français. En effet, force est de constater que le pouvoir a tout mis en œuvre pour favoriser la survie la langue arabe au détriment de la langue française, comme le souligne Ahmed Tessa : « *Après avoir été langue d'enseignement dans tous les cycles depuis 1962, voilà que le français était rétrogradé de la 3<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire, dans la première moitié des années 1970* » (2015, p. 81).

L'auteur de ce passage met l'accent sur la progression du processus d'arabisation de l'enseignement au cours de la première période relative à l'école provisoire, entre 1965 et 1980.

*1965 : Début du processus d'arabisation de l'école primaire avec l'arrivée de milliers coopérants égyptiens*

*- Intégration de l'enseignement originel (enseignement religieux) dans le système scolaire classique.*

*- Parution des textes portant sur arabisation de la fonction publique.*

*1971 : Proclamée année de l'arabisation. Parution des textes généralisant le processus d'arabisation à tous les secteurs d'activité.*

*1973 : Création de la commission nationale d'arabisation*

*1975 : Première Conférence nationale sur l'arabisation.*

*1976 : Mise en place de l'École fondamentale avec la promulgation, le 16 avril, de l'Ordonnance portant mise en place de l'École fondamentale. (id, p. 211).*

Ces repères officiels mettent en évidence la politique d'arabisation menée par les dirigeants algériens dans les domaines de l'éducation nationale et de la fonction

publique après l'indépendance. La progression de ce processus d'arabisation a été réalisée très rapidement. En effet, entre 1964 et 1976, sept (7) décisions politiques ont été prises à des dates rapprochées dans le but de renforcer la mise en place de cette stratégie d'arabisation au sein de la société algérienne.

Le pouvoir en place a manifestement cherché à donner à la langue arabe la première place aux dépens d'autres langues en présence. Le statut de l'arabe a donc été grimpé en langue nationale et officielle, devenant la langue d'enseignement, tandis que le français a été relégué à la seconde place avec une réduction du volume horaire.

### **2.2.2. L'école fondamentale : 1980-2003**

La période de 1962 à 1980 a été une période de transition pour les dirigeants algériens. Elle a été marquée par l'algérianisation de l'administration et le début du processus d'arabisation de l'éducation. Comme indiqué précédemment, l'ordonnance du 16 avril 1976, précisément dans son article 2, stipule que : « *Le système éducatif algérien a pour mission d'éduquer les enfants citoyens...dans le cadre des valeurs arabo-islamique et de la conscience socialiste (...)* » (id, p. 212). Ce principe est en rapport direct avec la création de l'école fondamentale qui sera considérée comme la première école purement algérienne. En effet, le processus d'arabisation entrepris après l'indépendance a abouti à la création de ce système éducatif qui garantit une scolarisation gratuite pour tous les algériens, avec une période obligatoire scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans.

En ce qui concerne la planification, elle est presque inexistante car l'objectif était loin d'être pédagogique. Tessa reprend les propos d'un ancien ministre en 1981 : « *Pour moi, l'essentiel est la généralisation de la langue arabe à toutes les disciplines et à tous les niveaux. Peu m'importent les autres décisions d'ordre techniques que vous pouvez prendre* » (id, p. 56).

Dans son article intitulé, *L'enseignement du FLE : réflexion sur la culture*, Outaleb-Pelle apporte une information complémentaire sur la situation du français et de l'arabe dans les années 80 :

L'étape qui couvre les années 80 est marquée par l'arabisation des matières scientifiques. Le français passe progressivement de langue d'enseignement à la langue enseignée. Ainsi, seul

le cours de français demeure, pour l'élève, et ce jusqu'à présent, le terrain de contact avec la langue française. (2013, p. 41)

Le français, qui était auparavant la langue d'enseignement, devient avec le système fondamental une simple matière à enseigner. Les matières techniques et scientifiques sont également touchées par le processus d'arabisation. L'université à son tour est ciblée par cette politique d'arabisation, en particulier dans les domaines des sciences humaines. Le contact avec la langue française devient de plus en plus rare pour les élèves de tous les niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur. Le renforcement de l'usage de l'arabe sera encore plus profond, et ce jusqu'à les années 2000.

En effet, le système fondamental n'était pas le seul projet de l'État. Les dirigeants ont également poursuivi leur politique d'arabisation en prenant des décisions visant à promouvoir encore la langue arabe, et cette promotion s'est déroulée progressivement. Khaoula-Taleb Ibrahim (1995) cite quelques dates clés des années 80 jusqu'aux années 2000, qui sont liées à la tentative de généralisation de l'arabisation, notamment dans les secteurs économique, administratif, de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur :

1980 : *Plan national d'arabisation de l'administration, du secteur économique et de la recherche scientifique ;*

- *Installation d'un haut conseil de la langue nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation ;*

- *Mise en place de l'enseignement du calcul en arabe ;*

1989 : *Arabisation totale du primaire et du secondaire, le français n'est plus langue d'apprentissage pour aucune matière autre que le français lui-même ;*

1990 : *Loi sur la généralisation de la langue arabe, rendant obligatoire l'usage de cette langue dans tous les documents écrits ;*

1991 : *Le ministre de l'enseignement supérieur annonce l'arabisation de l'université ;*

1996 : *Réanimation de la loi sur la généralisation de la langue arabe suspendue en 1992. La nouvelle constitution de 1996 confirme l'arabe comme seule langue nationale et officielle, mais reconnaît l'amazighité (l'identité berbère) comme l'une des trois composantes fondamentales de l'identité nationale, à côté de l'arabe et de l'islamité.*

Les décisions prises par le gouvernement concernant la politique d'arabisation ont eu un impact sur tous les domaines de la société. Ces actions, menées dans ce contexte, avait pour objectif de réduire l'influence du français en Algérie, car les dirigeants estimaient que la langue française représentait un réel danger pour la langue arabe. Cependant, l'arrivée d'Abdelaziz Bouteflika en 2000 a apporté des changements importants. Son administration a initié une réforme complète de tout le système éducatif, y compris le système fondamental.

### **2.2.3. L'école réformée : 2003 à ce jour**

Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la Commission Nationale pour la Réforme de l'Éducation (CNRE), chargée de réformer le système éducatif algérien, le président Bouteflika a déclaré ce qui suit concernant la revalorisation des langues étrangères :

[...] La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. Allocution de Bouteflika. Cité par El Mistari (2013, p. 40)

Cette déclaration du président met l'accent sur l'importance de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le cadre de la réforme du système éducatif. La valorisation des langues fait partie intégrante du projet pédagogique entamé par les décideurs, visant à doter les apprenants de compétences variées qui faciliteront leur intégration dans la vie professionnelle. De plus, l'ancien président cherche à répondre aux défis de la mondialisation, qui exigent des compétences et des performances pour échanger avec le monde extérieur.



Deux (2) ans après son arrivée au pouvoir, le président Bouteflika annonce déjà des changements, en commençant par la réforme de l'école algérienne. En effet, lors d'une visite à Beyrouth le 18 octobre 2002, où il avait été invité à titre personnel par le président Émile Lahoud dans le cadre du 9<sup>ème</sup> sommet de la francophonie, Bouteflika prononce un discours dans lequel il émet le vœu que :

la langue française qui y a été, pour une grande partie de l'Afrique, celle de la colonisation, y devienne celle de l'émancipation et du progrès. [...] Il a estimé que l'Algérie, après avoir récupéré et renforcé son unité et son arabité, peut aujourd'hui s'ouvrir, sans appréhension, à la Francophonie. [...] Il a plaidé en faveur de la langue française comme langue d'émancipation et de progrès au service des différentes cultures et civilisations et invité la communauté internationale à porter une attention accrue aux initiatives développées dans le cadre du Nouveau partenariat économique pour le développement de l'Afrique (NEPAD)<sup>12</sup>.

Selon Bouteflika, l'Algérie est désormais en mesure d'adhérer à la francophonie, et cela après avoir récupéré son identité basée sur l'arabité et l'islamité. La meilleure solution pour changer notre perception du français est d'enterrer le passé colonial pour entamer un nouveau départ vers la modernité. Il estime que cette langue ne devrait pas être considérée comme langue de l'ennemi, mais plutôt comme une passerelle vers l'universalité. La politique de l'ancien président envers les langues étrangères en général, et la langue française en particulier, est considérée comme une sorte de tolérance envers les autres nations. Cette tolérance est nécessaire en raison des échanges que l'Algérie entretient avec le monde entier dans le cadre des relations bilatérales, qui s'étendent à tous les domaines.

Ladite réforme a été dirigée sous le commandement du président Bouteflika en collaboration avec l'UNESCO, dans le cadre d'un Programme d'Appui à la Réforme du Système Éducatif algérien (PARE) qui :

[...] s'est déroulé durant la période 2004-2006 à la suite d'un accord en octobre 2003 entre l'UNESCO et le ministère de l'éducation nationale. Le PARE avait pour objectif de consolider la réforme éducative en Algérie par la mise en œuvre d'actions d'assistance technique et de renforcement institutionnel, [...] ce programme a visé au renouveau des programmes et des manuels scolaires. (2006, p. 225)

Pour donner une certaine crédibilité à cette réforme du système éducatif, Bouteflika a fait appel à l'UNESCO pour obtenir soutien dans ce vaste projet qui consiste à

---

<sup>12</sup>[https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/actes\\_som\\_ix\\_2002.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/actes_som_ix_2002.pdf)

modifier les programmes et les manuels scolaires. L'UNESCO lui a apporté une assistance technique avec un renforcement institutionnel.

Zohra Hassani dans son article sur les réformes du système éducatif, estime que ces dernières :

Obéissent [...] à une logique systématique, dans le sens où les changements qu'elles visent s'organisent autour d'actes politiques motivés par des facteurs économiques, sociaux, démographiques et sont imposés par la nécessité de corriger des dysfonctionnements inhérents aux différentes composantes de l'environnement scolaire. (2013, p. 11)

Selon l'auteure de la citation, la réforme du système éducatif est devenue une nécessité imposée à l'Algérie pour faire face aux nouveaux défis nationaux et internationaux. Si cette refonte touche le système scolaire, son objectif va au-delà de l'espace classe, dans la mesure où elle vise à préparer les futurs citoyens à contribuer au développement de l'économie nationale. De plus, la mauvaise qualité des enseignements dans l'ancien système fondamental a incité aussi les dirigeants à revoir les méthodes et les programmes scolaires : « *La réforme de 2003 en Algérie à émerger dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système* » (id, p. 12). L'échec scolaire de l'ancien système a fait secouer le gouvernement, le poussant à s'aligner avec les systèmes scolaires des autres pays. En d'autres termes, l'objectif est que l'école prépare des citoyens en fonction des besoins et des exigences de la société en question. Pour réaliser ce projet en Algérie, il était nécessaire de revoir la logique de l'enseignement et de l'apprentissage. La réforme de 2003 est donc, selon Hassani :

S'inspire des résultats de recherches mettant en avant le paradigme socioconstructiviste. Ce paradigme induit la nécessité de passer de la logique de l'enseignement à la logique d'apprentissage pour viser le développement, chez l'élève, de compétences transférables dans différents contextes. (id, 2013, p. 13)

Le principe de la théorie socioconstructiviste consiste à amalgamer l'acte pédagogique tout en replaçant l'apprenant au centre du triangle didactique. L'objectif est de l'impliquer activement dans la construction des savoirs procéduraux.

Le système éducatif actuel se compose de cinq (5) années d'enseignement primaire, qui sont couronnées par un examen à la fin de la cinquième année, équivalent à l'ancienne sixième année de l'ancien système. Le deuxième cycle relatif

au collège, il a été décidé de rajouter une année au lieu de trois (3) ans du système fondamental ; il s'étend donc sur quatre ans, sanctionné par l'examen final du BEM (Brevet d'Enseignement Moyen). Le troisième cycle quant à lui, il est maintenu à trois (3) ans, comprenant une année de tronc commun et une deuxième année où les élèves sont orientés vers une spécialité en fonction de leurs moyennes générales. Ce palier se termine par l'examen du BAC (Baccalauréat).

Il est important de noter que dans ce nouveau système éducatif, les langues étrangères en général, et le français en particulier, ont obtenu la place qu'elles méritent. En effet, le pouvoir politique a pris la décision, comme l'avance TESSA « *À partir de l'année scolaire 2003/2004, d'avancer l'enseignement de la langue française à la deuxième année du primaire au lieu de la quatrième année* » (2015, p. 31). Cela signifie que les enfants inscrits en deuxième année bénéficieront de deux (2) années supplémentaires d'apprentissage de la langue française. Cependant, pour des raisons inconnues, en septembre 2005, la langue française a été déplacée en troisième année, ce qui signifie que les enfants perdraient deux (2) années de contact avec la langue française. Abdelaoui souligne que le ministre algérien de l'Éducation nationale s'est contenté de justifier ce changement par le fait : « [...] *Qu'on ne peut pas aller plus loin* » (2011, p. 33).

### **3. Approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage de FLE dans le cadre de la réforme éducative de 2003.**

#### **3.1. Définition**

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la compétence est : « *Un terme qui recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle [...]* » (2003, p. 48).

Les trois compétences mentionnées dans cette définition sont directement liées à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous parlons donc d'une approche par compétence, car, comme le souligne Hassani, nous sommes passés : « [...] *D'un ancien référentiel inspiré de la pédagogie par objectifs PPO,*

*nous sommes actuellement en présence de curricula axés sur l'approche par compétences* » (2013, p. 11). Avec la réforme de 2003, les besoins et les objectifs de l'Algérie ont changé, surtout en raison de son adhésion à la mondialisation. Nous sommes donc passés d'une méthodologie dite « dogmatique », qui mettait l'accent sur les savoirs et les objectifs à atteindre, vers une approche plus ouverte qui revalorise l'apprenant en le mettant au centre de ses apprentissages.

En effet, l'approche par compétence prend en considération le fait que les enseignants ne sont pas identiques. De plus, ils n'ont pas tous reçu la même formation et ne sont pas motivés de la même manière. Par conséquent, ils adoptent des approches différentes lors des pratiques de classe. Il ne faut pas perdre de vue également que les enseignants sont confrontés à des classes hétérogènes en termes de niveaux, d'âges, de motivations etc. Tous ces facteurs poussent les professeurs à travailler, chacun selon son groupe respectif.

En revanche, la pédagogie par objectif préconisée par le système fondamental ne permet pas cette liberté aux enseignants. Ils sont contraints d'appliquer les mêmes enseignements pour tous les élèves et sont obligés de suivre le même modèle pédagogique.

Ce qui est important à préciser avec cette nouvelle approche, c'est que l'apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier, se fait en prenant en considération le contexte dans lequel la langue est étudiée. La maîtrise de la langue passe ainsi par la maîtrise des quatre compétences : compréhension de l'écrit et de l'oral, production de l'écrit et de l'oral. À la fin de ces apprentissages, l'apprenant devrait être capable de transférer les connaissances acquises dans un cadre scolaire vers des situations problématiques qu'il rencontre dans sa vie quotidienne et professionnelle. Cela correspond au principe fondamental de l'école qui vise à préparer le futur citoyen selon les exigences de la société en question et du type individu que l'on souhaite former. Dans ce sens, l'approche par compétence, basée sur les savoirs, savoir-faire et les savoir-être, est la mieux placée, car elle vise, comme le précise Hassani dans son article sur la réforme du système éducatif, à

développer, chez l'apprenant des compétences transférables dans différents contextes (id, p. 13).

L'enseignement/apprentissage du français Langue étrangère (FLE) dépasse la structure de la langue. En effet, il a fallu changer la manière de la transmission des savoirs, car les objectifs pédagogiques ne sont plus les mêmes que dans le système fondamental. La focalisation sur l'apprenant exige de faire appel à l'approche par compétences, qui est la plus adéquate avec les objectifs assignés et le type d'homme que l'Algérie veut former. Habib El Mistari souligne que « *l'approche par compétences, a été mise en œuvre pour -le cycle primaire- dès la rentrée scolaire 2003 et pendant l'année scolaire 2005/2006 pour ce qui concerne le cycle secondaire* » (2013, p. 40).

#### **4. Quel français faut-il enseigner dans le cadre de l'approche communicative ?**

L'approche par compétence mise en œuvre en 2003 avec la réforme du système éducatif, est accompagnée par l'approche communicative, car dans l'enseignement/apprentissages des langues étrangères, c'est la communication qui est ciblée. L'arrivée de l'approche communicative a d'ailleurs remis en question l'enseignement des langues étrangères en général, et du français en particulier, concernant la prise en charge de la culture cible. (De Carlo, 1998, p. 32). L'importance de la communication dans les interactions sociales a incité les adeptes de cette approche à se pencher sur cette deuxième composante de la langue, à savoir la culture. Cela a même été confirmé par Vincent : « *Je voudrais mettre au jour le fait que l'apparition du concept de compétence culturelle est liée à l'avènement de la méthode communicative* » (2009, p. 19). La compétence culturelle ajoute une dimension importante à l'enseignement des langues en ce qui concerne l'éducation des apprenants à comprendre d'autres mentalités. En effet, maîtriser ces deux compétences assurera probablement des échanges sans malentendu avec autrui. R-M Chaves et al vont dans ce sens en précisant que :

Dans la perspective communicative, l'enseignement/apprentissage de la communication avec l'autre se définit comme visant une communication réussie en regard des objectifs et

des besoins du locuteur. Un enseignement centré exclusivement sur la dimension linguistique (grammaire, lexique, phonétique, etc.) n'est plus satisfaisant. (2012, p. 16)

La focalisation uniquement sur la dimension linguistique d'une langue pendant l'acte pédagogique, s'avère donc insuffisant pour atteindre l'objectif communicatif. En revanche, la prise en charge de la dimension culturelle et interculturelle ne peut qu'aider les interlocuteurs à maintenir la discussion en bonne et due forme. Certains comportements et gestes non intentionnels lors des échanges peuvent facilement perturber la communication et la rencontre si les interlocuteurs ne comprennent pas leurs significations. Porcher (1986, p. 34) souligne que la maîtrise de la compétence communicative implique la maîtrise des « *phénomènes extra-linguistiques [qui] sont manifestement de nature culturelle : gestualité, mimique, expression corporelle, psychologie posturale [...]* » (Cité par Vincent, 2009, p. 56). Ces propos précisent qu'on ne peut pas parler de la maîtrise de la langue en se basant uniquement sur le verbal, car le non verbal joue un rôle primordial dans la communication. Ces nouvelles approches viennent, justement, pour pallier ces insuffisances langagières. Beacco définit clairement l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la cadre des nouvelles approches (communicative, actionnelle et par compétences) comme suit :

[...] enseigner les langues selon une perspective communicative est un impératif non seulement méthodologique, mais aussi éducatif, car il met l'apprenant en condition de tirer un profit humain des rencontres avec des locuteurs appartenant à d'autres groupes linguistiques et culturels. Il est donc indispensable de prendre en charge cette double finalité (linguistique et éducative) dans l'enseignement et cela peut s'effectuer à différents niveaux des programmes d'enseignement. (2018, pp. 167-168)

La perspective communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues est une nécessité absolue, surtout à l'heure actuelle, caractérisée par la mobilité internationale et cela, dans le cadre des échanges bilatéraux avec d'autres pays. Prendre en charge les deux composantes de la langue (linguistique et culturelle) est l'un des principes de cette perspective qui tente d'incorporer la société dans les pratiques enseignantes, car, au final, ces enfants rejoindront cette société où ils appliqueront tout ce qu'ils ont appris en classe.

Avec tout ce que l'approche par compétence et communicative ont pu apporter pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le cours de langue demeure souvent dépourvu de sa composante culturelle. Abdallah-Preteille et Porcher soulignent à ce propos que les cultures sont : « *Marginalisées voire niées dans le cadre d'un enseignement polarisé sur la linguistique, elles courent le risque d'être banalisées dans une perspective strictement communicative* » (2001, p. 111). L'importance accordée à la linguistique au détriment du culturel relègue ce dernier au second plan de l'éducation, et les professeurs se contentent d'aborder les aspects linguistiques avec leur apprenants.

Le même constat a été formulé par Vincent sur la négligence de la dimension culturelle, cela veut dire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se limite souvent à l'aspect linguistique : « *Nous savons, à présent, que l'apprentissage des compétences communicatives restent encore trop souvent centrées sur l'acquisition de la compétence linguistique : le verbal est privilégié au détriment des moyens para verbaux et non verbaux de la communication* » (Vincent, 2009, p. 241). L'importance continue d'être accordée principalement à la dimension verbale, pour des raisons inconnues, surtout dans le contexte algérien. C'est à nous, chercheurs, qui devons élucider cette défaillance méthodologique dans l'application des nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le même auteur explique d'ailleurs que « *le dispositif d'apprentissage de la compétence culturelle [...] s'appuie sur l'idée que les situations problèmes de la classe de FLE doivent autant que possible simuler les situations communicatives de la vie réelle* » (id, p. 283). Cette solution de prendre en charge le culturel n'est qu'une proposition de la part de cet auteur qui tente, en sa qualité de spécialiste, de proposer une stratégie pour l'application de l'approche communicative en vue de prendre en compte la dimension culturelle, voire interculturelle, en classe de langue.

L'application des approches communicatives et par compétences en classe dépend en grande partie de la disponibilité de documents didactiques et pédagogiques adaptés à ces approches. Nous pouvons citer à titre d'exemple le manuel scolaire qui est un outil très important aussi bien pour les professeurs que pour les apprenants. Il

permet ainsi de canaliser, à travers son contenu, les enseignements et les objectifs fixés par la tutelle. C'est ce que nous allons essayer de montrer dans la suite de ce chapitre qui se donne comme objectif de définir cet outil didactique tout en montrant ses spécificités.

## 5. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est défini par le Dictionnaire de français Larousse comme un « *ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique : Manuel de littérature, d'histoire*<sup>13</sup> ». Selon cette définition, tous les manuels possèdent des « notions essentielles », des objectifs et des finalités qui leur donnent le caractère de référence et d'officiel.

Les objectifs d'un manuel scolaire reflètent le programme officiel. Ce dernier correspond aux intentions institutionnelles de former un citoyen selon les besoins de la société en question. Nous avons relevé dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire, notamment dans la partie destinée aux utilisateurs, un passage qui lie la conception du manuel au textes officiels : « *ce manuel ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels* » (Mahboubi et al, 2007, p. 3).

Selon L'UNESCO, le manuel scolaire est définie comme une : « *explication employée régulièrement pour l'enseignant en classe comme principale source d'information pour une discipline ou dans le cadre d'un programme*<sup>14</sup> ». En effet, nous ne pouvons pas parler du manuel sans évoquer l'enseignant, ce dernier ne peut pas s'en passer de cette source qui contient toutes les informations relatives aux enseignements des apprenants. Le rôle du manuel est donc de guider, orienter et expliquer aux professeurs la démarche à suivre en classe pour assurer le transfert des savoirs aux élèves. Planchard établit également un lien entre le manuel scolaire et le programme officiel auquel il est associé, soulignant ainsi que le manuel est un

---

<sup>13</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manuel/49271>

<sup>14</sup> UNESCO in l'homme en photo, l'auteur en texte, Cahier de CRELEF N° 37, Faculté des lettres Université de Besançon, p 52.



---

« *instrument d'apprentissage scolaire en relation avec un programme déterminé*<sup>15</sup> ».

Le manuel scolaire est élaboré en tenant compte des objectifs et des exigences d'un programme spécifique, conçu pour un niveau d'étude bien déterminé et selon les besoins des apprenants en prenant en considération le profil attendu des élèves à la fin de leur scolarité.

Pozo Pardo met un lien entre le manuel et les apprenants, qui l'utilisent souvent pour acquérir de nouvelles connaissances relatives au programme. Selon cet auteur, le manuel scolaire est « *un livre dont le contenu doit être étudié par l'élève pour acquérir les connaissances que stipule le programme*<sup>16</sup> ».

Pour étayer cette définition, nous faisons appel à Geneviève, qui considère le manuel scolaire comme « *un auxiliaire pédagogique pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève hors de la présence de la professeure* » (1997, p. 134). Ce qui est important à retenir est que le manuel est un outil pédagogique indispensable fournissant à l'enseignant des supports et des activités pour ses cours, des méthodes à suivre pendant ses séances pour une meilleure gestion de la classe, et en même temps c'est une source d'information qui permet aux apprenants de réviser en dehors de la classe.

Le manuel scolaire rend donc service à tous les acteurs pédagogiques. Il possède ainsi des qualités que Philippe Blanchet évoque dans son ouvrage intitulé : *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. En effet l'une des qualités est de fournir à l'enseignant et à l'apprenant un « [...] référent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogique clé-en-main » (Blanchet 1997, p. 206). Le manuel scolaire est donc un outil complet dans l'acte pédagogique. Il facilite la tâche des professeurs et des apprenants. Il est censé prendre en considération les quatre (4) compétences : compréhension de l'écrit et de l'oral et production de l'écrit et de l'oral. Pour Cela : « [...] *le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo)*

---

<sup>15</sup> Id.

<sup>16</sup> Id.

*ou informatique (compact disc) à usage individuel ou collectif* » (Cuq, 2003, p. 161). Contrairement aux manuels anciens, les nouveaux peuvent même prendre en charge la compétence de l'oral en se basant sur des CD audio ou vidéo qui les accompagnent. Toutes les définitions sur lesquelles nous nous sommes appuyé précisent que le manuel scolaire demeure l'outil le plus convoité, tant par les enseignants que par les apprenants, en raison de sa richesse en termes de savoirs relatifs aux objectifs visés dans les textes de loi, et qui sont dictés par l'institution officielle. Cette multi-utilisation du manuel fait de lui une encyclopédie, qui prend en charge tout le programme relatif à un niveau d'étude. Roegier estime à cet effet que « *le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel* » (1993, p. 4).

## **5.1. Les fonctions pédagogiques d'un manuel scolaire**

### **5.1.1. La fonction de transmission des connaissances**

Par définition, le manuel scolaire est un ouvrage didactique qui contient un ensemble de « savoirs déclaratifs », élaborés par des concepteurs en collaboration avec les inspecteurs de l'éducation nationale, conformément aux exigences d'un programme élaboré par l'Etat. Ces savoirs sont destinés à des apprenants dans le but d'enrichir leurs compétences en langue française. Le rôle de l'enseignant est de guider ses apprenants afin de faciliter l'assimilation de ces connaissances, ce qui leur permettra d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

### **5.1.2. La fonction de développer des capacités de compétences communicatives**

En plus de la transmission des savoirs et des connaissances, le manuel est doté d'une autre fonction plus importante et plus enrichissante, qui est en adéquation avec les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de la compétence communicative, qui permet aux apprenants d'échanger et de communiquer. Cette compétence devrait être présente dans le manuel scolaire à travers les textes supports et les activités qui encouragent les élèves à s'exprimer entre eux et avec l'enseignant, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, la compétence communicative ne se limite pas à la classe. En réalité, nous ne pouvons pas affirmer qu'une personne possède

ladite compétence si elle ne peut pas faire face aux diverses situations de la vie quotidienne et professionnelle. Pour citer à nouveau Roegier : « *une capacité est l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui permet la réalisation de performances* » (id, p. 66). Pour ce qui est de la compétence, il l'a définie comme : « *un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.* » (id.).

### **5.1.3. La fonction de référence**

La fonction de référence est attribuée à chaque manuel scolaire car il est conçu par des spécialistes du domaine en se basant sur un programme officiel. L'enseignant et l'apprenant peuvent le consulter à tout moment, car il est considéré comme une banque de données relatives à leur domaine respectif. Les informations contenues dans cet outil didactique permettent d'abord à l'enseignant de bien préparer ses cours avec les activités selon l'objectif de la séance. Il peut également le consulter pendant l'acte pédagogique pour orienter sa séance, entre autres. En ce qui concerne l'élève, il peut faire appel à son manuel en classe ou à la maison pour lire les textes, effectuer des exercices ou préparer ses cours.

### **5.1.4. La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement culturel**

Le manuel scolaire ne se limite pas uniquement à la transmission des savoirs linguistiques, mais il se donne comme mission de prendre en charge d'autres objectifs qui participent à l'éducation sociale des apprenants. En effet, il est considéré comme un espace où se croisent deux cultures : celle d'origine et celle de la langue cible. Le va-et-vient entre ces deux cultures ouvre l'esprit des apprenants en leur offrant un voyage vers d'autres horizons, sans même effectuer réellement le déplacement. Les apprenants peuvent ainsi comparer leur culture et celle de la langue étudiée, tout en prenant conscience de l'existence d'autres modes de vies et d'autres traditions qu'ils seront amenés à accepter. Cette ouverture sur l'Autre développera leur compétence communicative et engendrera une meilleure compréhension, pour instaurer la tolérance envers l'autrui.

## **6. L'enseignant comme intermédiaire entre l'apprenant et le manuel scolaire**

Le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre les enseignements dispensés dans le manuel scolaire. Il agit en tant qu'intermédiaire entre ce manuel et les apprenants. En effet, le manuel contient des cours, textes et activités que l'enseignant vulgarise au sein de sa classe, facilitant ainsi la compréhension et l'assimilation des leçons par les apprenants. Il peut également expliquer les exercices d'application présents dans le manuel avant de les donner aux élèves comme devoirs à réaliser à la maison. En résumé, le manuel scolaire est un outil didactique et pédagogique partagé entre les enseignants et les apprenants.

## Conclusion

Dans ce dernier chapitre abordant le système éducatif algérien en général, et l'enseignement/apprentissage de la langue française en particulier, pendant la colonisation et après l'indépendance, nous avons voulu déterminer la politique éducative instaurée par la France en Algérie pour les indigènes pendant l'occupation. Toutefois, nous avons mis l'accent sur la réaction de l'Algérie juste après l'indépendance en entamant une autre politique éducative consistant à récupérer les langues et l'identité nationale. L'enseignement du français est passé du statut de langue maternelle au statut de langue étrangère enseignée comme simple matière scolaire.

Nous avons aussi évoqué deux approches pédagogiques mises en œuvre en Algérie, à savoir l'approche communicative et l'approche par compétence, qui exigent la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier. Cependant, nous avons aussi souligné que la composante culturelle est parfois négligée même avec ces approches.

Ce constat nous aidera dans cette étude, qui a comme objectif de déterminer la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français au niveau secondaire en Algérie. Nous avons aussi noté que le statut de cette langue et la politique éducative du pays déterminent la manière d'enseigner le français en Algérie. Cependant, des facteurs extérieurs peuvent jouer un rôle dans la prise de conscience éducative visant à répondre aux normes pédagogiques internationales et universelles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en générale, en particulier le français.

Enfin, nous avons évoqué, dans ce chapitre, le manuel scolaire de manière général et le rôle qui peut jouer dans la mise en application des nouvelles approches appliquées en Algérie.

**CHAPITRE IV**  
**DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons aborder la méthodologie de notre recherche ainsi que la démarche analytique que nous avons suivie pour la réaliser. Nous allons notamment discuter de notre public d'étude, qui se compose principalement de professeurs d'enseignement secondaire, d'inspecteurs de l'éducation nationale et du concepteur de manuel scolaire de la classe terminale. De plus, nous présenterons les établissements où nous avons mené notre étude, à savoir les lycées de la circonscription d'Alger Est.

Nous détaillerons également notre corpus, constitué de la constitution algérienne, la loi d'orientation sur l'éducation nationale numéro 08-04 du 23 janvier 2008, le programme officiel et son document d'accompagnement, la répartition annuelle, le manuel scolaire de la classe terminale, toutes filières confondues, le guide du professeur et les fiches pédagogiques que nous avons collectées auprès des professeurs au terme des observations de classe.

Ensuite, nous aborderons les outils d'investigation auxquels nous avons fait appel pour mener nos enquêtes. Cela inclut les entretiens réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale et le concepteur de manuel scolaire de la troisième année secondaire ainsi que les observations de classe que nous avons réalisées avec les enseignants de la classe terminale. Nous expliquerons la manière avec laquelle nous avons procédé et les moyens méthodologiques qui nous ont permis de réaliser ces enquêtes.

Nous présenterons également le questionnaire que nous avons soumis aux professeurs afin de répondre à certaines questions clés de notre travail de recherche, en précisant les objectifs généraux et spécifiques de chaque outil d'investigation et de chaque élément de notre corpus d'étude.

Enfin, nous évoquons les difficultés que nous avons rencontrées au cours de nos enquêtes et comment nous les avons surmontées.

## 1. La pré-enquête

La pré-enquête est une étape très importante dans la recherche scientifique menée sur le terrain. Elle est réalisée en amont de chaque enquête proprement dite et vise principalement à se familiariser avec l'environnement de l'étude ainsi qu'à rencontrer des informateurs faisant partie de la même catégorie que notre public cible. Fowler (1993) préconise de s'approcher de quelques enquêtés :

Dès les premières étapes de l'élaboration de l'enquête. Ce groupe sera de taille restreinte, et comprendra d'habitude six à dix personnes semblables à celles qui seront interrogées. Il sera invité à discuter des concepts que le programme se propose d'aborder, et devrait vous permettre de relever les ambiguïtés, les présupposés latents, et les complexités de votre problématique que vous n'auriez pas encore remarquées. Cité par A. Jones (2000, p. 179)

La pré-enquête est très importante pour le déroulement de l'enquête proprement dite. Elle permet d'anticiper d'éventuels problèmes liés à la manière de poser les questions. Au cours de notre pré-enquête, nous avons dû apporter des modifications à quelques items de notre questionnaire en le discutant d'abord avec notre entourage, puis avec les collègues (professeurs) et enfin en le distribuant carrément à treize (13) professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale, filière langue étrangère, travaillant dans la wilaya de Tizi Ouzou. Nous avons choisi cette catégorie d'enseignants dans le but de tester et de vérifier les questions destinées à cette même catégorie d'enseignants dans une autre circonscription. Après la passation des questionnaires, nous avons pu rectifier certaines questions floues ou mal formulées en tenant compte des remarques des enseignants. Nous avons également révisé l'ordre des questions en fonction des groupes de questions. Par ailleurs, nous avons supprimé certaines questions qui ne correspondaient pas aux objectifs de notre recherche.

De même, pour le guide d'entretien destiné aux inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement secondaire, nous l'avons discuté avec notre entourage, puis avec quelques inspecteurs. Pour ce qui du guide d'entretien qui est conçu pour le concepteur, nous l'avons vérifié avec deux concepteurs qui ont participé à l'élaboration d'un manuel de collège. Là aussi, nous avons apporté des modifications en fonction de leurs commentaires pour éviter les questions qui fâchent.



## **2. L'enquête de terrain et son déroulement**

### **2.1. Le choix de l'échantillon**

Nous présentons dans ce volet notre public d'étude tout en justifiant notre choix, nous déterminons également le nombre de personnes à interroger pour chaque enquête. La nature de cette étude et les objectifs que nous avons fixés exigent que nous menions plusieurs enquêtes pour répondre à notre problématique et aux questions de recherche que nous avons posées.

Pour atteindre l'un de nos objectifs, qui est de comparer les textes de loi et les pratiques enseignantes concernant la prise en charge de l'interculturel, nous avons choisi de travailler avec un public faisant partie du triangle didactique : les professeurs d'enseignement secondaire ayant les classes terminales, langues étrangères, nous avons opté pour cette catégorie d'enseignants car ils ont en face d'eux des apprenants, qui sont sur le point d'intégrer l'université. Cet environnement universitaire constitue le premier espace où les étudiants se retrouvent avec des personnes de langues et cultures différentes, ce qui constitue déjà une expérience interculturelle à l'échelle nationale.

Ces élèves sont considérées comme des acteurs clés de l'éducation nationale, occupant une position centrale dans le triangle didactique, surtout avec l'introduction des nouvelles approches pédagogiques, telles que l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'approche par compétences. Notre choix de travailler donc sur cette catégorie d'enseignants n'est pas venu au hasard.

En effet, les professeurs qui enseignent aux apprenants de la troisième année secondaire, filière « langues étrangères », sont tenus d'approfondir les enseignements qu'ils dispensent. Les compétences visées par l'enseignement du français, à travers ces classes, sont axés sur la communication. Cette compétence ne se limite pas à la maîtrise de la grammaire, mais inclut également la prise en compte de la dimension culturelle, car l'objectif de l'enseignement-apprentissage va au-delà du contexte scolaire. En d'autres termes, la tâche principale des professeurs en classe est de donner aux apprenants les compétences linguistiques et culturelles nécessaires, tout

en leur inculquant une autonomie afin qu'ils puissent faire face aux situations problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne et professionnelle.

Ce qui a également motivé notre choix de travailler sur cette catégorie d'enseignants est la mobilité des futurs bacheliers vers d'autres pays, notamment la France. Cette dernière est considérée comme la destination principale des étudiants algériens. Dans une interview accordée à El Watan le 06 mai 2015, l'ancien Ambassadeur de France, en l'occurrence Bernard Emié a déclaré « *qu'un grand nombre d'étudiants algériens en mobilité universitaire poursuivent leurs études en France* »<sup>17</sup>. Dans le même article, l'Ambassadeur continue en disant que :

Nous sommes fiers que 90 % des étudiants algériens qui poursuivent leurs études à l'étranger choisissent de le faire dans notre pays. Ils sont 23 000 aujourd'hui, ils peuvent être plus demain. Ils représentent en France près de 8% du total des étudiants étrangers <sup>18</sup>.

Bernard Emié a souligné, en se basant sur des statistiques, le nombre important de jeunes algériens qui cherchent, à tout près, à étudier en France. Ces futurs étudiants seront amenés à interagir et à cohabiter avec des Français, que ce soit à université ou en travaillant ensemble. L'objectif de l'éducation interculturelle est justement de préparer ces élèves à une rencontre imminente avec ces natifs. L'enjeu consiste donc à former des individus capables d'échanger sans préjugés et sans stéréotypes. Cela engendrera une intercompréhension et une acceptation mutuelle.

Une fois de plus, le choix de cette catégorie d'enseignants était motivé par l'objectif de notre thèse, qui consiste à préciser si ces professeurs prennent en compte l'interculturel lors des pratiques de classe, tout en déterminant le rôle qu'ils peuvent jouer à cet effet. En effet, trente-trois (33) professeurs sont concernés par cette enquête.

Pour mieux cerner notre objet d'étude et afin de compléter et de confronter les réponses obtenues à travers l'analyse de notre corpus ainsi que les résultats de la première enquête menée avec ces professeurs, nous avons prévu de collecter d'autres informations par le biais d'entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement secondaire de dix (10) circonscriptions différentes. Cela nous

---

<sup>17</sup> <https://dz.ambafrance.org/Les-etudiants-algeriens-sont-la>

<sup>18</sup> <https://dz.ambafrance.org/Les-etudiants-algeriens-sont-la>

permettra de recueillir un maximum d'informations liées à notre thème tout en donnant aussi à notre étude un aspect représentatif. Nous avons choisi d'approcher cette élite de l'éducation nationale en raison de leur rôle dans l'accompagnement des professeurs dans leurs pratiques pédagogiques, en veillant à ce que les objectifs tracés par les autorités compétentes, à travers les textes de loi, soient appliqués au sein de la classe.

Le dernier public avec lequel nous avons mené des entretiens est le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, en l'occurrence Fathi Mahboubi. Il est le seul concepteur concerné par cet entretien, car il est l'auteur principal du manuel scolaire de classe terminale. Notre choix s'est porté sur lui car il est le mieux placé pour nous fournir des détails supplémentaires concernant l'élaboration de ce manuel. Nous tenons à souligner que la conception d'un manuel scolaire se fait sur la base d'un protocole national bien défini, reflété dans un cahier des charges. Notre désir de faire appel à cet inspecteur d'éducation et de formation du moyen est justifié également par un objectif plus important, celui de déterminer la place accordée à l'interculturel dans le système éducatif algérien, tout en essayant de comprendre le choix des textes, questions et des activités utilisés dans ce même manuel.

## **2.2. Présentation des établissements d'étude**

Les établissements dans lesquels nous avons mené nos enquêtes sont des lycées situés dans la circonscription d'Alger Est. Parmi les cinquante (50) établissements faisant partie de ladite circonscription, nous en avons travaillé sur trente-trois (33), ce qui a également impliqué trente-trois (33) professeurs, car chaque lycée, dispose une seule classe terminale, langues étrangères. L'objectif d'analyser ce nombre important d'établissements secondaire vise à garantir la représentativité. Les lycées se trouvent dans différentes régions ou communes, notamment : Bordj El Bahri, Ain Taya, Hraoua, Bordj El Kiffan, Rouiba, Réghaia, Bab Ezzouar, Mohamadia, El Harrach.

## **2.3. Présentation du corpus d'étude**

Dans ce présent volet, nous présentons notre corpus d'étude, tout en déterminant les moyens méthodologiques pour l'analyser. En effet, notre corpus se compose des

éléments suivants : la Constitution algérienne, la loi d'Orientation sur l'Education Nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008, le programme officiel et son document d'accompagnement, la progression annuelle secondaire, le manuel scolaire de la classe terminale, le guide du professeur, ainsi que les fiches pédagogiques de la classe terminale que nous avons collectées auprès des enseignants avec qui nous avons effectué nos enquêtes.

### **2.3.1. Constitution algérienne**

La constitution algérienne est le premier texte officiel que nous analyserons pour déterminer la présence d'articles relatifs à la prise en charge de l'interculturel en Algérie. Nous procéderons à une analyse complète de ce document en le parcourant intégralement afin de repérer tout ce qui a été mentionné concernant l'enseignement du français en Algérie afin de mieux comprendre certains enjeux liés à l'enseignement de la langue française.

### **2.3.2. Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 04-08 du 23 janvier 2008**

La loi d'orientation sur l'éducation nationale a vu le jour après la réforme éducative initié par le président de la république en 2003. Nous allons également l'analyser pour identifier la nature d'articles relatifs à l'enseignement/apprentissage du française. Cette loi met l'accent sur les objectifs et les finalités de l'éducation nationale en général, et sur l'enseignement de la langue française en particulier. Son statut officiel nous a également incités à l'analyser pour déterminer le type de citoyen que l'Etat souhaite former. Son analyse nous permettra en outre de la comparer avec les autres textes de loi que nous analyserons ultérieurement dans notre travail. Ainsi, le choix de ladite loi nous permet également de comprendre la conception du manuel scolaire, car les concepteurs se réfèrent souvent à ce texte officiel lors de la réalisation du manuel scolaire. Ce texte de loi est consulté souvent par les concepteurs, les inspecteurs et les professeurs, car il offre une explication détaillée des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier.

### **2.3.3. Référentiel général des programmes et son document d'accompagnement**

Le troisième document que nous étudions et analysons est le programme officiel de langue française de la troisième année secondaire. Ce programme est aussi considéré comme un document officiel sur lequel les concepteurs du manuel scolaire s'appuient lors de leur conception, et il sert aussi de guide aux professeurs dans leur enseignement. Notre objectif en analysant ce programme est de déterminer s'il contient des éléments relatifs à la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, langues étrangères. Nous examinerons également le document d'accompagnement au programme, car il complète le programme officiel et pourrait contenir des informations pertinentes concernant la dimension culturelle et interculturelle.

### **2.3.4. Progression annuelle**

La progression annuelle secondaire a été élaborée par le système éducatif algérien afin d'assurer une progression thématique dans les enseignements dispensés aux apprenants. Ce document didactique et pédagogique est destiné aux deux filières de la classe terminale : Lettres Philosophie et Langues Étrangères. Il occupe la troisième place parmi les écrits que nous étudions. Il présente dans les moindres détails les compétences à installer, les quatre projets, les objets d'étude, les intitulées des séquences, le nombre de semaines imparties pour chaque séquence, les objectifs d'apprentissage, le déroulement de chaque séquence, en mettant l'accent sur les compétences disciplinaires, les types d'activités, le volume horaire prévu, et la régulation (remédiation). Ce document offre aux professeurs une progression bien déterminée pour adapter les enseignements aux niveaux et surtout aux besoins des apprenants. Il divise également toutes les compétences en séance, tout en précisant le volume horaire pour chaque compétence. En ce qui concerne les objectifs de chaque séance, ils sont bien articulés, et les enseignants sont tenus de les appliquer lors des cours. L'objectif est de chercher des éléments interculturels parmi les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire.

### **2.3.5. Manuel scolaire de la classe terminale**

Le manuel scolaire de la classe terminale est également soumis à cette analyse. Là encore, nous l'analysons tout en prenant en considération la forme et le fond pour déterminer son objectif et sa finalité. Le manuel scolaire est considéré comme un moyen de communication, d'abord entre le professeur et l'apprenant, puis entre l'enseignant et l'inspecteur. En d'autres termes, la préparation des cours se fait sur la base des objectifs mentionnés dans le sommaire du manuel. Lors de notre analyse, nous prenons en charge tous les objectifs présentés dans la table des matières, ainsi que les textes proposés, les questionnaires liés à chaque texte, toutes les activités et exercices mises à la disposition des apprenants, ainsi que les synthèses qui accompagnent chaque compétence. L'objectif est de déterminer si les concepteurs ont intégré des éléments d'ordre interculturel.

L'analyse de ce manuel servira de transition entre les textes de loi et les pratiques enseignantes. Nous examinons donc son contenu afin de le comparer aux textes de loi suscités.

### **2.3.6. Guide du professeur de la troisième année secondaire**

Le guide du professeur de la troisième année secondaire, toutes filières confondues, fait également l'objet de notre analyse. Ce document de vingt (20) pages, également conçu par Fethi Mahboubi, accompagne le manuel scolaire et offre une vue d'ensemble de celui-ci. Il est souvent consulté par les professeurs pour mieux comprendre les textes proposés, car il présente les quatre projets tout en expliquant les textes associés à chaque séquence. Ce guide sera analysé en détail pour préciser tous les objectifs qu'il vise, afin de déterminer la place accordée à l'interculturel. Ce document doit être analysé pour déterminer son adéquation avec le manuel scolaire, car il censé le refléter.

### **2.3.7. Fiches pédagogiques des professeurs**

Pour comparer ce qui est énoncé dans les textes de loi et ce qui est effectivement mis en œuvre lors des pratiques enseignantes, concernant la prise en charge ou non de l'interculturel, nous sommes obligé de récupérer les fiches pédagogiques des enseignants de la classe terminale au terme des observations de classe. Le but est de

vérifier si les professeurs prennent en charge ou non l'éducation interculturelle avec leurs apprenants. La récupération de ces fiches est aussi une façon de déterminer si réellement les enseignants ont l'intention de prendre en considération cet aspect de la langue, car ladite fiche censé contenir tous les éléments qui doivent être pris en charge durant la séance, à savoir : les objectifs de la séance, le choix du support, les activités mises en place, la synthèse du cours et les exercices d'application.

#### **2.4. Présentation des outils d'investigation**

Pour affronter les résultats obtenus à travers l'analyse du corpus avec les pratiques enseignantes concernant la prise en charge de la dimension interculturelle en classe de langue, nous avons dû recourir à certains outils d'investigation pour comprendre ce qui se passe réellement sur le terrain, plus précisément en classe terminale, par les professeurs. Ces moyens d'investigation comprennent : l'observation de classe, la distribution d'un questionnaire aux professeurs d'enseignement secondaire, en particulier ceux qui enseignent en classe terminal, filière langues étrangères, la réalisation d'entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale de l'éducation secondaire et le concepteur de manuel scolaire de la classe terminale. Nous présentons ces outils dans l'ordre avec lequel nous les avons effectués, mais avant cela, nous nous arrêtons d'abord sur l'importance de la pré-enquête pour la réussite de ces enquêtes

##### **2.4.1. Déroulement des enquêtes**

Le déroulement des enquêtes a été effectué de manière réfléchie en suivant un ordre bien déterminé, surtout pour celles réalisées avec les enseignants. Avant le début des enquêtes, nous nous sommes déplacé dans tous les lycées pour discuter avec les professeurs concernés par l'enquête et aussi pour obtenir leurs emplois du temps, ce qui nous a permis de planifier nos visites pour couvrir le maximum de lycées par jour. Nous avons par ailleurs, expliqué aux enseignants avec qui nous avons réalisé nos observations de classe que l'objectif était d'observer les interactions des apprenants ainsi que leurs réactions face aux questions des enseignants. Cela visait à les mettre à l'aise pendant les cours. En effet, nombreux sont les professeurs qui ont exprimé leur stress lié à ma présence en classe. Cependant, une fois que les

avons rassurés en leur expliquant que notre intention était d'observer les élèves, ils se sont calmés et ont dispensé leur cours avec moins de stress.

Concernant l'ordre avec lequel nous avons mené nos observations de classe, la passation du questionnaire et la récupération des fiches pédagogiques, nous avons choisi de placer le questionnaire en deuxième position, après l'observation. Cela avait pour objectif de ne pas influencer les professeurs avec les questions relatives à l'interculturel. Nous voulions que ces professeurs fassent leurs cours en toute spontanéité, et la récupération des fiches pédagogiques qui était faite juste à la fin de chaque cours est une manière de préciser l'intention des professeurs quant à la prise en charge de l'interculturel, d'autant plus que ces fiches contiennent le cours en détail. Les entretiens quant à eux, nous les avons réalisés en sollicitant chaque inspecteur avec qui nous avons mené un entretien pour qu'il nous mette en contact avec de ses collègues ou son amis d'une autre circonscription. Cette méthode s'apparente à l'effet « boule de neige » que nous avons empruntée à la sociologie.

#### **2.4.2. Observation de classe**

L'observation de classe est le premier outil d'investigation qui vient compléter notre corpus. Le principe de cette enquête consiste à assister à des cours dispensés par des professeurs à des apprenants de la classe terminale, langues étrangères. Notre objectif est d'observer les actes pédagogiques des professeurs au sein de leurs classes respectives pour déterminer s'ils intègrent ou non la dimension interculturelle. À cet effet, nous avons conçu une grille d'observation de classe personnalisée (voir annexe 1) puisque l'objectif est de prendre en considération tout l'acte pédagogique des enseignants.

##### **2.4.2.1. Technique utilisée lors des observations de classe**

La prise de notes est la technique que nous avons utilisée pour consigner tout ce que le professeur fait en classe, en commençant par le lancement des objectifs de la séance, le déroulement du cours, son exposé oral, les questions qu'il pose aux apprenants pendant le cours, ses remarques en classe, ainsi que toute la trace écrite sur le tableau. Il convient de préciser que cette technique exige une grande concentration et une rapidité extrême pour pouvoir mentionner tous ces éléments sur



un brouillon. Ces notes sont ensuite transcrites sur le propre. La manière avec laquelle nous avons procédé pour réaliser cette observation de classe est justifiée par le principe même de la prise en charge de l'interculturel, qui est censé traverser tout l'acte pédagogique : il doit être présent dans le choix du support pédagogique, le questionnaire qui l'accompagne, la synthèse proposée à la fin de la séance, ainsi que dans les exercices d'application. De plus, il doit être abordé à l'oral par l'enseignant lui-même, notamment lors des explications. Nous rappelons qu'à la fin de chaque observation de classe, nous avons récupéré la fiche pédagogique de la séance en question afin de comparer ce qui y est mentionné avec ce que l'enseignant a réellement fait pendant son cours. Pour se faire, nous avons analysé ces fiches pédagogiques en prenant en compte tout le contenu dans le but de rechercher des éléments favorisant la prise en charge de l'interculturel, cela nous permettra de déterminer l'intention de l'enseignant quant à sa volonté d'injecter des objectifs liés à l'interculturel.

#### **2.4.3. Le questionnaire**

Outre l'observation de classe et la récupération des fiches pédagogiques, nous avons opté pour le questionnaire comme un autre outil d'investigation. Ce questionnaire visait d'abord à répondre à d'autres questions de recherche assignées à notre étude. De plus, il a servi de soutien et de vérification pour les deux autres outils que nous avons employés ; cela nous permet ainsi de confirmer ou d'infirmer ce que nous avons constaté lors de l'observation de classe et l'analyse des fiches pédagogiques.

Les personnes visées par cet outil d'investigation quantitatif étaient tous les professeurs avec lesquels nous avons effectué l'observation de classe. Ainsi, pour récapituler, ces professeurs ont été interrogés trois fois : lors de l'observation de classe, l'analyse de leurs fiches pédagogiques, et enfin grâce au questionnaire que nous leur avons soumis. Celui-ci a été élaboré à l'aide d'un logiciel appelé « le sphinx<sup>19</sup> ».

---

<sup>19</sup> Le sphinx : logiciel utilisé pour des enquêtes par questionnaire.

Ce logiciel présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de structurer le questionnaire de manière claire, avec une mise en page bien organisée. Ensuite, après la collecte des réponses, il simplifie le processus d'analyse des données en effectuant automatiquement le dépouillement et en présentant les résultats sous forme de tableaux avec des pourcentages. De plus, il génère des graphiques à côté de chaque tableau. Il a aussi une spécificité très importante, consistant à croiser les questions entre elles pour rapprocher la réponse de l'une des questions avec une autre réponse d'une autre question, si toutefois existe un rapport de complémentarité entre elles.

Enfin, ce logiciel est un gain de temps en le comparant avec le questionnaire traditionnel qu'on fait sur Word, et qui demande une analyse manuelle des données recueillies.

#### **2.4.3.1. Le modèle du questionnaire soumis aux enseignants**

Notre questionnaire (voir annexe 2) est composé de vingt-quatre items répartis sur trois groupes distincts. Le premier groupe prend en charge les civilités, le deuxième se concentre sur les pratiques de classe, le troisième vise la prise en charge de la dimension interculturelle par les professeurs, et enfin, le dernier groupe a pour objectif de déterminer les représentations des enseignants quant à la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, langues étrangères.

Pour ce qui est de la nature des questions, nous en avons deux types : des questions fermées et des questions ouvertes. Le choix du type de question a été justifié par l'objectif visé pour chaque question.

En effet, l'objectif de la première et de la deuxième question est de préciser l'âge et le sexe des professeurs afin de déterminer si ces deux variables ont une influence sur la prise en compte de l'interculturel en classe.

Le troisième item est en rapport avec l'expérience des professeurs, ce facteur joue un rôle crucial dans la qualité des enseignements qu'ils dispensent en classe. En effet, plus un professeur est expérimenté, plus il maîtrise les enseignements qu'il dispense en prenant en ligne de compte tous les éléments de la leçon. La quatrième question vise à spécifier notre public d'étude en cherchant à savoir si les enquêtés ont les classe terminales, filière langues étrangères, car c'est précisément sur cette classe que nous

concentrons notre enquête. La cinquième question quant à elle, vise à déterminer le recours des enseignants au manuel scolaire pendant leurs cours. Cette question est très importante pour la suite de notre enquête, car elle permet de distinguer entre les professeurs qui se basent sur le manuel scolaire et ceux qui préfèrent travailler avec d'autres textes, cet item est accompagné par la sixième question qui demande aux professeurs de justifier leurs réponses. La septième question vise à confirmer ou infirmer notre analyse du manuel scolaire et les informations obtenues lors de l'entretien réalisé avec le concepteur principal du manuel scolaire. Les enseignants doivent cocher la case relative à la culture qui est prise en charge dans le manuel scolaire. La huitième question n'est qu'une continuité avec la précédente dans la mesure où elle offre une possibilité aux enseignants de donner une autre réponse s'ils jugent que les cultures proposées ne figurent pas dans le livre. De manière indirecte, nous cherchons à savoir si la culture française est véhiculée à travers l'enseignement-apprentissage de la langue française. La neuvième question a un double objectif. Tout d'abord, elle complète la question précédente en précisant si la culture française est effectivement prise en charge ou pas. Ensuite, elle vise à confirmer notre analyse concernant la présence de l'aspect culturel dans le manuel, qui est censé transmettre cet aspect de la langue.

La dixième question relative à la prise en charge de l'interculturel approfondit l'examen du manuel scolaire à la recherche d'indices favorisant l'éducation interculturelle. Nous souhaitons recueillir les réponses des enseignants concernant la présence d'éléments éducatifs d'ordre interculturel, ce qui va aussi valider notre analyse du manuel. Etant donné que l'interculturel ne se manifeste pas uniquement à travers les supports, nous avons souhaité interroger ce point à travers la onzième question, qui cherche les indices de l'interculturels dans les activités et questions qui accompagnent les textes proposés dans le manuel scolaire. Nous souhaitons recueillir par la douzième question, l'avis des enquêtés sur les objectifs ciblés par les concepteurs à travers les textes proposés dans le manuel scolaire. En ce qui concerne la treizième question, nous demandons aux professeurs de nous indiquer s'ils font un effort personnel pour choisir des textes favorisant l'éducation interculturelle pour les travailler avec leurs apprenants. Cette question est complétée par le quatorzième item

qui incite les professeurs à justifier leurs réponses, dans le cas de réponses négatives. La quinzième question vise à déterminer si les professeurs prennent en considération l'interculturel lors des explications (à l'oral) des cours, car cette dimension devrait traverser tout l'acte pédagogique. Les enseignants qui ne tiennent pas compte de ce volet sont invités à justifier leurs réponses dans la seizième question. Cela nous permettra d'obtenir un maximum d'informations sur les pratiques des professeurs. La dix-septième question porte sur la formation universitaire des professeurs et vise à déterminer s'ils ont été préparés à l'interculturel. Nous nous sommes intéressés dans la dix-huitième question à spécifier la nature de la formation et des séminaires que les inspecteurs dispensent aux enseignants dans le cadre des journées pédagogiques. Nous souhaitons ainsi déterminer si les inspecteurs abordent avec les professeurs comment prendre en charge la dimension interculturelle en classe, lors des journées pédagogiques. C'est une manière pour nous de mieux comprendre la volonté du système éducatif quant à l'ouverture des élèves aux autres cultures en général, et française en particulier. La dix-neuvième question évalue de manière directe les connaissances des professeurs en interculturel en leur demandant de définir l'éducation interculturelle. Cette question a été conçue pour vérifier si les professeurs ont une compréhension générale de ce qu'est l'interculturel.

La vingtième question relative aux représentations des enseignants concernant l'éducation interculturelle des apprenants, vise à déterminer leurs perceptions du programme scolaire de la classe terminale. Cette question nous aidera dans la suite de notre travail, notamment dans l'intégration de l'interculturel dans le programme existant. Nous n'avons pas le droit de rajouter des projets ou séquences au programme. Donc il faut faire en sorte de modeler ce qui a été proposé par l'éducation nationale sans toutefois toucher aux objectifs assignés dans chaque compétence à installer. La vingt-et-unième question cible la précision du temps imparti à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, filière langues étrangères. Cette question nous permettra également de bien gérer notre temps lors de la proposition de stratégies pour la prise en charge de l'interculturel, sans modifier le volume horaire accordé à cet effet. La vingt-deuxième question vise à comprendre les représentations des enseignants concernant une éventuelle prise en

charge de la dimension interculturelle en classe de FLE. En effet, nous ne pouvons pas proposer une intégration de l'interculturel pour des professeurs qui ne veulent pas l'appliquer en classe. Le premier travail qui doit se faire dans ce cas est principalement d'ordre psychologique, afin de les sensibiliser à l'interculturel. Pour ceux qui ne sont pas d'accord, ils sont invités à justifier leurs réponses dans la vingt-troisième question. Nous avons clôturé notre questionnaire avec la vingt-quatrième question, dans laquelle nous demandons aux professeurs de nous proposer des manières pour intégrer l'interculturel dans le programme de la classe terminale, langues étrangères. Certaines questions proposées dans le questionnaire seront vérifiées dans les entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale et le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale.

#### **2.4.4. Entretiens**

##### **2.4.4.1. Entretiens réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale**

Afin d'aller au bout de notre recherche et pour mieux analyser le phénomène interculturel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien en général et en classe terminale, filière langues étrangères en particulier, nous avons décidé de nous entretenir avec les inspecteurs de l'éducation nationale. Ce choix de ce public est justifié par le rôle central qu'ils jouent dans la formation continue des professeurs et leur proximité avec ces derniers. Ils sont aussi chargés de veiller à ce que les professeurs suivent le programme officiel et effectuent des visites en classe pour fournir des orientations. Par conséquent, ils sont les mieux placés à nous donner des informations qui concernent les professeurs et leurs actes pédagogiques.

Pour réaliser cet entretien et orienter les informateurs à répondre uniquement aux questions posées, nous avons élaboré un guide d'entretien (voir annexe 3). Ce guide contient un ensemble de questions qui pourraient nous aider à mieux comprendre d'abord la perspective des professeurs, les implications des textes de loi et les informations concernant aussi ces inspecteurs. L'outil auquel nous avons fait appel pour récolter toutes ces informations est le dictaphone ou ce que nous appelons l'enregistreur phonique. Puis nous avons transcrit les enregistrements pour analyser

les réponses et trouver les éléments de réponses aux questions de recherche que nous avons posées au préalable.

#### **2.4.4.1.1. Guide de l'entretien**

Le guide d'entretien que nous avons élaboré est composé de neuf (09) questions réparties sur trois axes : généralités, adéquation programme/manuel scolaire et représentations. La première question vise à recueillir des informations sur l'expérience des inspecteurs dans le domaine de l'inspection. La réponse à cette question déterminera la suite de l'entretien, car l'expérience joue un rôle important dans l'exercice de n'importe quelle fonction. En effet, plus les inspecteurs ont de l'expérience, plus ils maîtrisent leur domaine, par conséquent, ils détiennent plus d'information concernant les pratiques de classe de nos professeurs respectifs.

Nous comptons aussi sur le nombre d'années d'exercice des inspecteurs pour obtenir certaines informations clés relatives aux textes réglementaires et au manuel scolaire. La deuxième question se concentre sur la dimension interculturelle en la mettant en relation directe avec l'enseignement-apprentissage du français. Le but est de déterminer comment est-ce que les inspecteurs perçoivent cette dimension dans l'enseignement du FLE, et s'ils sont familiers avec le concept d'interculturel, ainsi que sa mise en œuvre en classe. L'objet de la troisième et la quatrième question est de déterminer s'il y a une adéquation entre le programme officiel et le manuel scolaire. En effet, nous souhaitons savoir si le manuel reflète le programme concernant la présence d'objectifs liés à l'interculturel.

Nous tenons à préciser que ces inspecteurs sont généralement bien informés de tous les objectifs et les clauses figurant dans les documents suscités. La cinquième question met l'accent sur le paradoxe entre ce qui est stipulé dans le programme officiel et ce qui est mentionné dans le manuel scolaire concernant la prise en charge de l'interculturel. Nous souhaitons recueillir l'avis des inspecteurs sur l'absence de l'interculturel dans le manuel scolaire. La sixième question interroge les inspecteurs sur la présence d'un grand nombre d'auteur français dans le manuel scolaire. Nous cherchons ainsi à comprendre pourquoi les inspecteurs ont privilégié un nombre

important de textes d'écrivains français par rapport aux autres auteurs nationaux et étrangers.

À travers la septième question, nous souhaitons obtenir les opinions des inspecteurs sur la non prise en charge de l'interculturel de la part des concepteurs du manuel scolaire de la classe terminale. La huitième question porte sur les représentations des inspecteurs quant à une éventuelle intégration de l'interculturel dans l'acte pédagogique des enseignants. La neuvième et dernière question fait suite à la précédente, où les inspecteurs sont invités à lancer un appel aux professeurs concernés pour revaloriser la dimension interculturelle avec cette catégorie d'apprenants. Cependant, certaines questions importantes ne peuvent pas être posées aux inspecteurs, car elles ne relèvent pas dans leurs prérogatives. C'est pourquoi nous avons fait appel au concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, toutes filières confondues, qui est le mieux placés à nous fournir des éclaircissements sur la prise en charge de l'interculturel, notamment dans ledit manuel.

#### **2.4.4.2. Entretien réalisé avec le concepteur principal du manuel scolaire de la classe terminale**

L'auteur principal du manuel scolaire de classe terminale, en l'occurrence Fethi Mahboubi, fait également l'objet d'un entretien semi-directif dans le but de compléter les réponses obtenues grâce aux outils d'investigation précédents et à l'analyse du corpus. Tout comme avec les inspecteurs de l'éducation, nous avons préparé un guide d'entretien (voir annexe 4) pour obtenir uniquement les réponses nécessaires dont nous avons besoin pour répondre à notre problématique de départ et pour éventuellement mieux comprendre la conception du manuel scolaire.

##### **2.4.4.2.1. Guide de l'entretien**

En analysant le manuel scolaire, nous avons constaté qu'il a été élaboré par un inspecteur de l'éducation et de la formation, en l'occurrence Fethi MAHBOUBI, qui est également l'auteur principal du manuel. Cependant, la conception s'est faite en collaboration avec deux autres inspecteurs de l'éducation et d'enseignement *moyen*, il s'agit de Mohamed Rekkab et Mohamed Zebbar. Nous avons souhaité réaliser cette interview avec Fethi Mahboubi principalement pour comprendre pourquoi il n'a pas jugé nécessaire d'intégrer l'éducation interculturelle dans le manuel scolaire de la

classe terminale. L'absence de cette éducation dans le manuel scolaire prive les élèves d'un élément important qui contribuerait à améliorer leur maîtrise la langue française. De temps plus que le manuel est consulté souvent pas les apprenants : avant, pendant et après les cours. C'est aussi l'outil didactique sur lequel s'appuient les professeurs pour préparer leurs leçons. Par conséquent, le manuel doit impérativement contenir tous les éléments nécessaires pour la maîtrise optimale du français et atteinte l'objectif principal qui est la compétence communicative.

Pour mener à bien notre entretien, nous avons élaboré un guide dans le but d'orienter le concepteur afin qu'il à nous fournisse les réponses nécessaires dont nous avons besoin pour notre recherche. Ce guide se compose de treize (13) questions qui portent sur le manuel ainsi que sur les documents officiels sur lesquels les concepteurs se basent pour la conception.

En effet, le guide de l'entretien est structuré en quatre axes, avec treize questions. Ces dernières s'interrogent sur les conditions et les circonstances de la conception du manuel scolaire de la classe terminale, car le contenu de ce manuel est influencé par la manière avec laquelle le concepteur a procédé pour son élaboration.

La première question du premier axe, concernant les généralités, interroge le concepteur sur son expérience dans le domaine, car cela joue un rôle crucial dans la qualité du contenu. La deuxième question relative au deuxième axe, qui détermine le rapport entre le manuel scolaire et les textes de loi, vise la tâche principale qui a été confiée à Mahboubi lors de l'élaboration du manuel. Pour ce qui de la troisième question, le concepteur est invité à nous indiquer le temps qu'il a mis pour la conception et s'il était contraint par la durée de la réalisation. La quatrième question souhaite identifier l'autorité compétente qui est chargée de la délimitation des objectifs du manuel. En ce qui concerne la cinquième question, qui clôtur le deuxième axe, nous souhaitons savoir si les objectifs généraux et spécifiques assignés au manuel sont conformes aux textes de loi, notamment le programme officiel et la loi d'orientation pour l'éducation nationale.

La sixième question, quant à elle, a comme objectif de déterminer si le programme officiel exige les types de textes et d'auteurs à intégrer dans le manuel. Le troisième



axe en rapport avec le contenu du manuel est composé de deux questions : la septième a comme objectif de spécifier ce que le concepteur cible à travers les questions et les activités qui accompagnent les textes proposés dans le manuel. Le but de la huitième question est de préciser si l'auteur du manuel est autorisé à apporter sa touche personnelle lors de l'élaboration. Enfin, le quatrième est dernier axe relatif à l'interculturel dans le manuel scolaire, s'ouvre avec la neuvième question qui s'interroge sur la culture dominante dans ledit manuel.

Concernant la dixième question, nous souhaitons déterminer la place accordée à l'interculturel dans le manuel. L'objet de la onzième question est de préciser si le manuel prend en compte les objectifs de la loi d'orientation et du programme scolaire de la classe terminale. Pour ce qui est de la douzième question, nous ciblons les représentations du concepteur concernant le citoyen que le système éducatif souhaite former en se basant sur les finalités attribuées à l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie. Enfin, la treizième est dernière question, nous avons donné à Mahboubi la liberté de s'exprimer sur l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'ensemble de notre corpus d'étude ainsi que les outils d'investigation auxquels nous avons fait appel pour répondre à toutes les questions de recherche émises en amont. En effet, le corpus avec lequel nous avons commencé notre analyse est composé de huit (08) documents officiels présentant tous les principes et objectifs assignés au système éducatif algérien. Ces documents comprennent la Constitution, la loi d'orientation sur l'éducation nationale numéro 08-04 du 23 janvier 2008, le programme officiel de langue française de la classe terminale, le document d'accompagnement au programme, la progression annuelle secondaire, le manuel scolaire de la classe terminale (toutes filières confondues), le guide du professeur ainsi que les fiches pédagogiques que nous avons récupérées auprès des professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale, langues étrangères, lors des observations de classe. Par ailleurs, nous avons justifié de manière plus approfondie, chaque document faisant partie de ce corpus.

Pour ce qui est des outils d'investigation, ils ont été choisis en fonction de notre corpus et des objectifs que nous avons fixés au préalable. Notre objectif principal est de comparer entre ce qui est prescrit dans les textes réglementaires régissant le système éducatif algérien et ce qui se passe concrètement sur le terrain, notamment lors des pratiques de classe, concernant la prise en charge de la dimension interculturelle de la part des professeurs qui ont les classes terminales, langues étrangères. Pour atteindre cet objectif, nous avons commencé par des observations de classe afin de déterminer si les professeurs prennent en charge ou non l'interculturel en classe. À la fin de chaque observation, nous avons procédé à la récupération des fiches pédagogiques relatives aux cours pour les soumettre à une analyse détaillée. Le but de la récupération de ces fiches est de déterminer les intentions des enseignants quant à une prise en charge de ladite dimension avec leurs apprenants car, le professeur est appelé à préparer son cours dans ces moindres détails. Parallèlement, nous avons administré un questionnaire aux enseignants pour recueillir leurs réponses à vingt-quatre items. Ce questionnaire était élaboré à l'aide du logiciel Sphinx, il a été conçu essentiellement pour déterminer les représentations des enseignants sur l'interculturel en général. Il s'agit aussi de récupérer, avec cet outil d'investigation

quantitatif, des informations liés au manuel scolaire, le programme officiel et enfin pour déterminer si les professeurs avaient une connaissance adéquate de la manière de prendre en charge l'interculturel en classe, en leur posant des questions spécifiques à ce sujet.

En plus des observations de classe, de l'analyse de fiches pédagogiques et de l'utilisation du questionnaire, nous avons également privilégié les entretiens en tant que méthode qualitative d'investigation. Cela nous a permis de recueillir des types de réponses différents de ceux obtenus auprès des enseignants. L'objectif était de confronter ces réponses, entre elles, pour une analyse approfondie. Nos enquêtés comprennent dix (10) inspecteurs de l'éducation nationale ainsi que le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale. Cette démarche visait à interroger ces acteurs du système éducatif sur les textes de loi, les enseignants et sur le manuel scolaire de la classe terminale concernant la prise en compte ou non de l'interculturel.

Ce corpus d'étude et ces outils d'investigation seront analysés de manière approfondie dans le chapitre suivant relatif à l'analyse des résultats. Ces derniers seront exploités d'un point de vue didactique afin de proposer une remédiation sous forme d'une présentation d'une séquence pédagogique dans le dernier chapitre de notre recherche.

**CHAPITRE V**  
**ANALYSE DES RÉSULTATS**

## **Introduction**

Le présent chapitre est consacré à l'analyse de notre corpus d'étude ainsi qu'à l'interprétation des résultats obtenus au cours de cette recherche. Nous commençons par l'analyse de tous les documents officiels liés au système éducatif algérien, notamment, la Constitution algérienne, la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le programme officiel et son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire de la classe terminale, le guide pédagogique, ainsi que les fiches pédagogiques des enseignants. Ces résultats seront commentés et interprétés de façon détaillée en fonction de notre problématique et de nos objectifs de recherche.

Ce chapitre vise aussi la présentation des résultats auxquels nous sommes parvenus grâce aux outils d'investigation que nous avons utilisés. Nous débutons par le dépouillement du questionnaire, tout en commentant et en interprétant les résultats obtenus. Nous examinons également les résultats recueillis lors de l'analyse des observations de classe dans le but de rechercher d'éventuelles traces interculturelles dans les pratiques pédagogiques. Par ailleurs, nous mettons l'accent sur les réponses obtenues lors des entretiens que nous avons réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale et le concepteur de manuel scolaire. Nous confrontons enfin l'ensemble de ces résultats afin de répondre à notre problématique centrale et aux questions de recherches qui en découlent.

## 1. Analyse du corpus

### 1.2. Analyse de la constitution

Nous allons aborder notre analyse en examinant la Constitution algérienne afin d'identifier les articles en rapport avec l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier. Notre objectif est de déterminer la manière avec laquelle l'Algérie prévoit d'enseigner ces langues aux apprenants et s'il existe éventuellement des indications favorisant l'envie de l'Etat à préparer des citoyens ouverts sur le monde, surtout avec la mondialisation dont fait partie l'Algérie. Pour cela, nous identifierons tous les articles de la Constitution pour mettre en lumière la manière et l'intention.

- Article 3. : L'Arabe est la langue nationale et officielle ;
- Le haut conseil est chargé notamment de d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe à cette fin ;
- Article 9. LA sauvegarde et la consolidation de l'identité et de l'unité nationales ;
- La protection des libertés fondamentales du citoyen et l'épanouissement social et culturel de la Nation ;
- Article 10. Les institutions s'interdisent les pratiques contraires à la morale islamique et aux valeurs de la révolution de Novembre ;
- Article 44. Les libertés académiques et la liberté de recherche scientifique sont garanties. Elles s'exercent dans le cadre de la loi ;
- Article 45. Le droit à la culture est garanti au citoyen ;
- Article 65. L'Etat organise le système national d'enseignement ;

Article 140. La protection et la sauvegarde du patrimoine culturel et historique.

En examinant les articles qui composent la Constitution, nous nous rendons compte que l'attachement à la nation est l'amour de la patrie sont les seuls éléments qui sont mis en avant. L'ouverture sur le monde n'est aucunement indiquée dans la constitution. Nous n'avons trouvé aucun article sur l'enseignement-apprentissage des

langues étrangères. En revanche, la politique éducative algérienne semble accorder une importance extrême au sentiment de nationalisme, au détriment d'une ouverture qui pourrait être perçue comme un risque de déracinement des Algériens.

Nous allons maintenant poursuivre notre analyse en examinant tous les documents officiels liés au système éducatif algérien en général et de la classe terminale en particulier, en mettant l'accent sur la loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008.

### **1.3. Analyse de la loi d'orientation sur l'éducation nationale**

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008 est le deuxième document officiel que nous analysons afin de déterminer la nature des objectifs que l'éducation nationale souhaite atteindre à travers l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Cette loi est composée de soixante (60) pages, signée et validée par le président de la république. Elle est élaborée dans le cadre de la réforme éducative, qui a été entamée en 2003 sur ordre du président. L'objectif est de s'aligner avec tous les pays qui adhèrent à la mondialisation. Le principe est d'analyser ce numéro spécial pour détecter les traces d'une volonté à éduquer les apprenants en général, et ceux de la classe terminale en particulier, à la dimension interculturelle.

Ce bulletin officiel de l'éducation nationale expose les fondements de l'école algérienne. En effet, la première partie comprend trois chapitres. Le premier chapitre traite les finalités de l'éducation, le deuxième met l'accent sur les missions de l'école et le troisième et dernier chapitre de cette partie aborde les principes fondamentaux de l'éducation nationale.

La deuxième partie constituant ce texte de loi concerne la communauté éducative. La troisième partie quant à elle met en évidence l'organisation de la scolarité, couvrant les dispositions communes, l'éducation préparatoire, l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, général et technique. Les dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement sont traitées dans le cinquième chapitre. La guidance scolaire et l'évaluation sont les objets d'étude de sixième et septième chapitre. La quatrième partie qui compose ladite loi, s'intéresse à

l'enseignement pour les adultes. Le personnel travaillant dans le secteur de l'éducation est traité dans le cinquième titre. Le sixième titre concerne les établissements publics d'éducation et d'enseignement, les structures de soutien et les organes consultatifs. Cette partie est composée de six chapitres. Le premier chapitre présente les établissements publics d'éducation et d'enseignement. Le deuxième chapitre définit les structures de soutien. La recherche pédagogique et les moyens didactiques, l'action sociale, la carte scolaire et les organes consultatifs sont évoqués dans les quatre chapitres restants. Ce document est clôturé par les dispositions finales.

Dès le préambule de la loi d'orientation, nous avons enregistré un désir de former des citoyens nationalistes. Pour atteindre cet objectif, l'Algérie : « *conduit l'option d'arabisation des enseignements et d'algérianisation de l'encadrement à tous les niveaux, ce qui a permis au pays de récupérer et de promouvoir sa langue et sa culture en rapport avec ses valeurs civilisationnelles.* » (2008, p. 5). Cette politique d'arabisation des enseignements à tous les niveaux a relégué la langue française au second plan, avec en prise en charge minimale de la culture française dans le système éducatif algérien.

Les finalités assignées à l'école évoquent clairement cette envie de : « *faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique, collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne.* » (id, p.9). Ainsi, L'Algérie souhaite doter les apprenants d'un sentiment d'appartenance à cette nation toute en nourrissant chez eux l'amour de leur patrie. Voici quelques-unes des finalités présentées dans ce document :

- « *Doter le citoyen algérien en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient...*
- *L'école algérienne doit assurer la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité...*
- *La formation d'une conscience nationale...*
- *l'Islam, en tant que religion, culture et civilisation, dont il faut renforcer le rôle dans l'unité du peuple algérien... ».*



- *la langue arabe, au même titre que l'islam, constitue avec la langue amazigh le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale.*

- *L'enseignement de la langue arabe doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la production intellectuelle.*

- *La promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne sera consolidée et renforcée dans le cadre de la politique rénovée de l'éducation nationale [...]. » (id, p. 11).*

En examinant ces finalités assignées à la nouvelle réforme éducative, nous avons constaté que le nationalisme et le renforcement d'une conscience exclusivement algérienne sont les principales préoccupations de l'Algérie. Ainsi, le processus de récupération de l'identité nationale algérienne passe par le développement, avant tout, d'une personnalité imprégnée dotée de tous les symboles nationaux.

La remarque que nous pouvons formuler à ce stade est que l'État cherche absolument à inculquer aux apprenants un esprit authentiquement algérien, comme en témoignent les nombreux passages incitant les élèves à la citoyenneté. Cette dernière est actionnée par : « *l'importance accordée à certaines matières, notamment celles liées à l'identité nationale* » (id, p. 26). Ainsi, l'État compte beaucoup sur l'école pour former des citoyens dotés d'un sentiment d'appartenance à la patrie.

Le nationalisme que l'Algérie a visé par le biais de sa politique n'a pas empêché d'intégrer dans ladite loi des objectifs permettant l'ouverture sur l'Autre, notamment dans le contexte de la mondialisation et de son adhésion à des organismes internationaux, qui exigent d'elle d'être ouverte sur le monde. Ainsi, l'Algérie se voit obligée de procéder en urgence, à travers cette réforme, à revoir son système éducatif. D'ailleurs, il est mentionné clairement dans ce document que « *la réforme éducative est donc devenue nécessaire, [...] en raison des mutations intervenues dans les différents domaines, tant au plan national qu'international, qui s'imposent à l'école, partie intégrante de la société algérienne* » (id., p. 6). La finalité de l'école est donc

de préparer des citoyens dotés de toutes les compétences nécessaires pour faire face au monde actuel, caractérisé par les échanges avec d'autres nations et cela dans tous les domaines.

L'Algérie reconnaît l'importance de l'apprentissage des langues étrangères et ne peut se limiter à l'enseignement d'une seule langue nationale. Cela va à l'encontre des principes de la mondialisation auxquels elle adhère. Parmi les objectifs cités dans cette loi et qui favorisent la rencontre avec l'Autre, nous évoquons celui de : « *développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamentale, deux langues étrangères* » (id, p. 16). Communiquer avec des étrangers ne peut se réaliser qu'avec l'apprentissage des langues étrangères, car les échanges économiques, politique culturels, etc., exigent une maîtrise de la langue de l'Autre pour éviter tout malentendu lors des interactions

Il a été clairement évoqué la maîtrise de langues étrangères. À cet effet, une question s'impose de savoir ce qu'on entend par : « maîtriser réellement des langues étrangères ? ». Nous allons essayer de répondre à cette question en continuant l'analyse de ce document et en déterminant les intentions de l'Algérie concernant l'enseignement du français. Le premier élément de réponse est mentionné dans ce passage qui stipule que « *la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles.* » (id, p. 17).

Les échanges interculturels sont ciblés par l'enseignement/apprentissage des langues de « grandes diffusions ». En évoquant l'interculturel, l'Algérie vise à préparer des citoyens dotés d'un esprit d'ouverture envers d'autres langues et d'autres cultures, leur permettant d'accéder à l'universalité. Les auteurs de ce document ont d'ailleurs souligné les inconvénients du monolinguisme juste après avoir évoqué les avantages.

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. (id, p. 18)

Renoncer à l'apprentissage d'autres langues étrangères serait donc un suicide éducatif, car l'accès à l'universalité ne peut être atteint en se repliant sur soi-même. Bien au contraire, cela nécessite une ouverture d'esprit permettant d'entrer en contact avec d'autres nations qui possèdent des langues, des cultures et des civilisations radicalement différentes de celles de l'Algérie.

La loi n° 08-04 du 15 muharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale ; vu la Constitution, notamment ses articles 5, 65, 119 et 120 et vu les ordonnances et les différentes lois concernant le système éducatif. Le président de la république, après l'avis du conseil d'Etat ; après adoption par le parlement, promulgue ladite loi dont nous verrons les articles relatifs à l'envie de l'Algérie de préparer des citoyens ouverts sur le monde. Une ouverture basée sur l'acceptation de l'Autre et la tolérance envers tout ce qui étranger. Nous relevons ci-après tous les articles favorisant cette ouverture. Nous précisons que ces articles s'appliquent aux trois niveaux : primaire, moyen et secondaire.

L'article 2 relatif aux finalités de l'éducation nationale souligne l'importance de : « *Former 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 la civilisation universelle.* » (id, p. 36). Cet article met en exergue l'avantage de s'ouvrir sur le monde, ce qui nous permet de mieux le cerner et de mieux s'adapter. Connaitre l'autre, cela veut dire, entrer en contact avec lui tout en favorisant une intercompréhension. Par ailleurs, l'école algérienne prévoit, à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de donner aux élèves une opportunité de découvrir l'Autre et de s'ouvrir sur sa culture respectueuse. Ainsi, l'article 4 de la loi d'orientation en rapport avec les missions de l'école assure : « *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* » (id, p. 38). Les auteurs de la loi estiment que l'ouverture à d'autres cultures ne peut être efficacement réalisée que si les élèves apprennent au moins deux langues étrangères. C'est aussi pour eux, un moyen d'échanger avec les autres individus issus de différentes civilisations.

Dans le chapitre 1 relatif aux dispositions communes, notamment à l'article 35, il est indiqué que : « *l'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire* » (id, p. 45). La citation indique l'aspect institutionnel de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. En d'autres termes, l'Etat contrôle et conditionne l'apprentissage des langues étrangères en suivant une politique éducative bien déterminée et en adhérant à une idéologie bien précise.

Le chapitre trois (3) prenant en charge l'enseignement/apprentissage fondamental relatif aux missions de l'école, fixées à l'article 44, vise notamment dans l'article 45 « *une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples* » (id, p. 48). Cet article souligne de manière très explicite la volonté de l'Etat de faire connaître d'autres langues et cultures dans le but de connaître l'Autre, ensuite de l'accepter et enfin de favoriser une coexistence. Ce comportement pacifique et tolérant envers l'étranger tisse des liens d'amitié et de fraternité avec lui. Cet état de fait engendre une intercompréhension, une acceptation mutuelle et une tolérance réciproque, ce qui constitue l'un des principes de l'éducation interculturelle.

En analysant la loi d'orientation, nous nous rendons compte que l'Algérie cherche à former les enfants à la citoyenneté, à l'identité nationale, à la culture algérienne, à l'amour du pays et à la défense des valeurs et les symboles nationaux. Ces principes nationalistes traversent tout le document et soulignent l'importance que l'Algérie accorde à la formation des citoyens très attachés à leur nation. En revanche, la mondialisation qui a contraint l'Algérie à changer son système éducatif, l'a obligée à favoriser à nouveau, l'enseignement des langues étrangères, tout en ciblant leur maîtrise, afin de préparer des citoyens capables d'interagir avec des étrangers dans tous les domaines.

En effet, ce que nous venons de citer a été clairement signalé dans ce document dans la mesure où il met aussi l'accent sur l'ouverture des algériens sur les autres langues étrangères, tout en prenant en compte leurs cultures respectives. Ainsi, la volonté de l'Algérie d'éduquer les élèves à l'éducation interculturelle est clairement exprimée.

Cependant, le nombre de passages consacrés à l'attachement à la nation dépasse largement ceux qui encouragent l'ouverture à d'autres civilisations, mais cela reste noir sur blanc. En d'autres termes, les professeurs peuvent sans aucun problème prendre en charge l'interculturel lors des pratiques enseignantes, car cela a été mentionné officiellement.

La prise en charge de l'interculturel ne se limite pas uniquement à la simple volonté exprimée dans un texte officiel. L'atteinte des objectifs liés à l'acceptation de l'Autre et à la tolérance nécessite l'opérationnalisation de cet aspect lors des pratiques enseignantes, en utilisant des stratégies et des méthodes appropriées. C'est ce que nous allons essayer de déterminer à travers les enquêtes de terrain prévues à cet effet.

#### **1.4. Analyse du programme officiel de la troisième année secondaire**

Sur ordre de la tutelle, la Commission Nationale des Programmes a élaboré en février 2006 un nouveau programme de la langue française pour la troisième année secondaire, toutes filières confondues. Ce document officiel de vingt-six (26) pages est considéré comme une feuille de route pour les professeurs. Ils sont tenus d'appliquer ces nouvelles recommandations afin d'atteindre les objectifs fixés par la tutelle. Cela permettra également d'harmoniser et d'homogénéiser les enseignements pour tous les apprenants sur tout le territoire algérien. Ce programme met l'accent sur les finalités de l'enseignement du français et le profil de sortie des élèves à l'issue de l'enseignement secondaire. De plus, ce document met l'accent sur les quatre compétences disciplinaires, à installer chez les apprenants, à savoir : la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production de l'écrit et de l'oral. Les enseignants doivent faire attention au volume horaire prévu à cet effet, qui sera ainsi en rapport avec les contenus. Ledit programme présente également la démarche d'enseignement/apprentissage. Enfin, la commission propose différents types d'évaluation à réaliser en classe, pendant et après les processus d'enseignement-apprentissage, notamment l'évaluation formative et certificative. Nous analysons ce programme dans le but de spécifier la nature des objectifs assignés aux élèves de la troisième année secondaire, et éventuellement de détecter, s'il y en a, les objectifs

favorisant la dimension interculturelle, cette dernière permet de préparer des futurs citoyens, capables d'échanger avec des étrangers en général, et les Français en particulier.

Dès le préambule, nous constatons que le ministère de l'éducation nationale souhaite former des citoyens capables de faire face aux nouvelles exigences de la mondialisation. C'est cette dernière qui a poussé l'Algérie à revoir le système éducatif tout en l'améliorant afin de doter les apprenants d'un savoir-faire leur permettant d'être en contact avec des individus porteurs d'autres langues, mentalités et cultures :

Le nouveau programme de français de la troisième année secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde : (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc. » (2006, p. 2).

En ce qui concerne les objectifs liés à l'éducation interculturelle, le nouveau programme n'a pas omis de les intégrer dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, car la compétence communicative nécessite la prise en considération des deux aspects de la langue : l'aspect linguistique et l'aspect culturel. À cet égard, le programme annonce dès le début son intention de :

Doter les apprenants d'un outil linguistique performant permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité. (id, p. 3).

La volonté de prendre en charge la dimension interculturelle en classe terminale est clairement mentionnée, notamment dans la partie consacrée aux finalités de l'enseignement du français, qui vise à contribuer à :

- « *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* » ;
- « *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* » (id, p. 4).

Ces deux objectifs mettent l'accent sur l'importance de connaître et d'accepter les langues et cultures étrangères, tout en incitant les apprenants à se rapprocher des autres pour briser les barrières qui pourraient potentiellement provoquer un climat de peur, de violence et d'ethnocentrisme. Le but est donc d'apprendre aux élèves à être tolérant envers autrui de manière générale, car la mondialisation exige des rencontres avec des personnes étrangères, que ce soit dans un cadre personnel ou professionnel.

Cependant, nous avons remarqué un paradoxe entre les objectifs susmentionnés avec ceux de la partie intitulée : *Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire*. En effet, nous n'avons identifié aucune compétence d'ordre interculturel. Ces compétences sont les suivantes :

- « *Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ;*
- *produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution ;*
- *comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse ;*
- *produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé »* (id, pp. 5-6).

La dominance de l'aspect grammatical dans l'enseignement-apprentissage de la langue française ne laisse que peu de place à l'éducation interculturelle. Cette dernière ne figure pas parmi les compétences à installer, sauf dans le dernier point concernant les contraintes liées à la situation de communication, selon la commission. La compétence interculturelle est donc mentionnée dans les objectifs généraux, mais elle n'est pas présente dans les compétences à installer. C'est dans cette partie qu'il faut cibler la compétence interculturelle. Certes, les quatre compétences se convergent toutes vers une seule compétence complexe qui est la maîtrise de la compétence communicative, mais il faut les détailler dans cette partie.

Pour ce qui est de la compétence de production écrite, l'aspect culturel de la langue est sollicité pour prévenir des malentendus qui pourraient surgir lors de l'interprétation du texte. La production écrite, c'est donc :

Se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs, savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs. (Id, p. 9).

La connaissance de l'Autre est donc essentielle pour s'adapter à son contexte socioculturel lors des échanges écrits, afin d'éviter des incompréhensions qui pourraient conduire les lecteurs vers une interprétation erronée qui pourrait entraver les échanges écrits.

Le volume horaire imparti à l'enseignement du français en troisième année secondaire est de trois heures par semaine pour les filières : Techniques, Science Expérimentales, Mathématiques et Gestion Economie. En revanche, pour la filière Lettre et Langues Etrangères, le volume horaire dispensé est de quatre heures par semaine. Le programme accorde une attention particulière pour le dernier projet, qui est enseigné uniquement dans les filières « Lettres ». Pour déterminer l'importance de ce projet, il a été souligné en remarque : N.B :

Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière Lettres sont ajoutés un objet d'étude (Si nous prenons en considération les quatre projets exigés (l'appel) et des activités supplémentaires. (id, p. 10).

Ce que nous pouvons affirmer à travers l'analyse de ce document est que l'interculturel est pris en charge, même s'il est traité de manière modeste et indirecte. Les objectifs de ce programme, tels que l'ouverture sur l'Autre, la promotion des échanges et l'installation d'un climat de tolérance et de paix conformément ce qui a été évoqué dans la loi d'orientation. Ils renforcent également la volonté de l'Algérie de s'ouvrir sur le monde de plus en plus globalisé. Cependant, dans la section relative aux compétences à installer chez les apprenants, nous n'avons enregistré aucune compétence favorisant l'interculturel. Mais, vu qu'il a été abordé dans d'autres parties et passages du document, nous pouvons conclure que le programme officiel accorde



également de l'importance à la formation des citoyens ouverts sur le monde et sur la mondialisation.

### **1.5. Le document d'accompagnement du programme**

Le programme officiel de la troisième année secondaire est complété par un document d'accompagnement élaboré en juin 2011, soit cinq (5) ans après l'élaboration du programme officiel. Il est considéré comme un guide, de par sa fonction dans l'orientation des enseignants dans leur processus d'enseignement/apprentissage de la langue française. Ce document est :

Destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre [...] il accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation [...] il vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours [...]. (2006, p. 3)

Notre objectif à travers ce document d'accompagnement est similaire à celui que nous avons établi dans le programme officiel, à savoir chercher des objectifs et des finalités favorisant l'éducation interculturelle. Pour se faire, nous allons d'abord présenter les grands axes qui sont inclus dans le préambule et qui introduisent les contenus de ce document. En effet, trois éléments sont abordés dans ce document d'accompagnement : le cadre théorique, les objets d'étude et les techniques d'expression écrites et orales.

Le sommaire de ce document d'accompagnement présentant les grands axes ne cible aucun élément favorisant l'interculturel. Il met l'accent, dans son cadre théorique, sur la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme, l'approche par les compétences et les compétences transversales. Les contenus mettent en évidence les objets d'étude et les techniques d'expression écrites et orales. Les objets d'étude développent trois autres points : le document historique, l'argumentation et la nouvelle fantastique. Trois éléments sont aussi pris en compte dans la partie liée aux techniques d'expression écrites et orales, il s'agit de la synthèse des documents, le compte rendu critique et la lettre de motivation.

En effet, ce document « *accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (continu*

*du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours » (id).*

Le système éducatif algérien accorde une place primordiale à l'approche communicative de la langue, à savoir la présence de celui qui prend la parole en s'assurant en tant que tel et le message transmis dans une intention bien déterminée. En évoquant l'approche communicative, la définition qui lui a été accordée dans ce document d'accompagnement souligne une volonté de prendre en charge la culture de l'Autre. Elle précise ainsi que cette compétence de communication :

N'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont : la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers [...]). (id, p. 4)

Cependant, la manière dont ce document évoque la prise en charge de l'interculturel reste floue. Un enseignant sans expérience et sans connaissance de cet aspect de la langue ne pourrait pas interpréter ce texte convenablement, par conséquent, il ne le prend pas en compte lors des pratiques de classe. En ce qui concerne les compétences à installer, elles visent : « *La mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et d'attitude permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches* » (id, p. 5). En effet, installer des savoirs, savoir-faire et savoir-être ne peut qu'être bénéfique pour les apprenants, car cela leur permettra de réaliser des « tâches » et de faire face aux situations problèmes auxquelles ils sont confrontés dans leur vie quotidienne et professionnelle. Concernant les compétences transversales à installer chez les élèves, elles sont au nombre de trois (03) : cognitives, méthodologique et socio-affectives. Il est important de noter que ces compétences ne peuvent pas être installées en faisant l'accent uniquement sur l'aspect linguistique ; elles se réalisent par la prise en charge de la compétence culturelle, voire interculturelle.

L'étude de l'argumentation en troisième année secondaire met l'accent sur : « *les stratégies d'appel, visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (débat d'idées). On y approfondira l'étude de l'organisation du type exhortatif* » (id, p. 10). Là encore, l'objectif fixé est clairement défini, car

l'accent est principalement mis sur l'aspect linguistique de la langue, sans prendre en considération l'aspect culturel et interculturel.

L'accent est mis aussi dans ce document d'accompagnement, sur la nouvelle fantastique, sa structure et la relation entre les éléments qui l'a constituée, à savoir, temps/histoire/narration. La synthèse de documents et comment la réaliser, le compte rendu objectif et critique sont aussi visés pour permettre aux apprenants de participer à des débats, en s'assurant en tant que producteurs de messages. Enfin, la lettre de motivation, comme écrit administratif est au rendez-vous dans ce document.

Pour récapituler, le document d'accompagnement du programme, élaboré dans le but d'assurer l'application du programme officiel en classe, expose les contenus de ce dernier sans toutefois aborder la dimension interculturelle. Cette dernière a été signalée, mais de façon très modeste et peu claire. En revanche, l'accent est mis sur les objets d'étude relatifs à la classe terminale.

### **1.6. Analyse de la progression annuelle**

La progression annuelle est un autre document officiel sur lequel s'appuient les professeurs pour préparer leurs cours. Il a été élaboré par le système éducatif algérien dans le but d'aider ces enseignants dans leurs actes pédagogiques. Son objectif principal est de répartir les enseignements sur une période donnée en faisant très attention au volume horaire imparti à cet effet. Ladite progression intervient après l'évaluation diagnostique, permettant de révéler les insuffisances et les acquis des élèves. L'enseignant est alors invité à recadrer son enseignement en prenant en considération les acquis des élèves. Il va ainsi changer ce qui est déjà acquis par d'autres points qu'il a jugés non assimilés par ces apprenants.

Après avoir réalisé l'évaluation diagnostique, la répartition évolue vers la progression, car il va l'adapter en fonction des besoins de ses apprenants, qui peuvent varier d'un groupe à un autre ou d'une école à une autre. Il est indiqué dans cette progression que : « *les objectifs d'apprentissages sont à puiser dans les tableaux de capacités et des objectifs contenus dans les programmes* » (2018, p. 4)

L'objectif de notre analyse est de déterminer si cette progression annuelle intègre des compétences, qui favorisent la dimension interculturelle.

La progression annuelle commence par organiser des séances, aussi appelés compétences, qui seront abordés au fil du temps. Nous avons identifié quatre compétences principales : la compréhension de l'oral, la production de l'oral la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit. Chaque compétence doit être abordée « *conformément aux tableaux des capacités et des objectifs énoncés dans les programmes* » (id, p. 4). Les objectifs assignés à cette progression correspondent à ceux qui sont ciblés dans le programme officiel. Notre analyse sera orientée donc sur la comparaison entre les objectifs visés dans les programmes et ceux présentés dans les tableaux des capacités de ce document.

La progression annuelle (voir annexe 5) présente huit (8) éléments très essentiels pour assurer le bon déroulement des cours et des séances, ainsi pour atteindre les objectifs. Nous avons inclus ce tableau dans les annexes liés au premier projet, et il suit le même principe pour les autres tableaux :

- Compétences à installer ;
- Intitulés des projets
- Objets d'étude
- Intitulée des séquences et nombre de semaines imparties
- Objectifs d'apprentissage
- Déroulement des séquences
- Volume horaire prévu
- Régulation & remédiation

En analysant cette progression, notamment les tableaux des capacités, nous n'avons relevé aucun élément favorisant la dimension interculturelle. En effet, les principes constituant le tableau des capacités se limitent essentiellement à des aspects grammaticaux de la langue. Nous pouvons dire que l'interculturel est totalement absent dans cette progression. Cela pourrait être expliqué par le fait qu'il ne fait pas

partie des priorités du système éducatif. L'enseignant n'est donc pas obligé de le prendre en charge dans sa classe, étant donné qu'il n'est pas mentionné dans ce document officiel. Cependant, le paradoxe est que dans les objectifs des programmes, nous avons relevé quelques objectifs favorisant l'interculturel, mais ceux-ci ne sont pas mentionnés dans le tableau des capacités. Ajouter à cela l'inadéquation de ce document par rapport aux précédents concernant la prise en charge de l'interculturel.

## **1.7. Analyse du manuel scolaire de la classe terminale**

### **1.7.1. Présentation matérielle**

Le manuel scolaire de la classe terminale est un outil didactique essentiel sur lequel se base chaque enseignant lors de la réalisation de ses actions pédagogiques. Il propose des contenus structurés, selon un enchaînement logique et méthodologique visant l'installation progressive des compétences chez les apprenants. Il est aussi l'outil sur lequel s'appuient les apprenants avant, pendant et après chaque séance d'apprentissage. Le manuel scolaire a pour objectif de transmettre aux apprenants des enseignements selon l'idéologie de l'Etat en question, contribuant ainsi à la formation des futurs citoyens selon un modèle bien déterminé. En principe, cet outil didactique reflète le programme officiel, étant élaboré en conformité avec ce dernier. Par conséquent, il est considéré comme une feuille de route qui permet la mise en œuvre du programme en classe.

Ce manuel est censé développer chez les apprenants leurs esprits d'ouverture, de tolérance et d'acceptation de l'Autre pour une éventuelle rencontre et échange avec l'Autre, sans malentendu ni préjugés. C'est d'ailleurs l'un des objectifs visés dans le programme officiel. Dans la section intitulée : Finalités de l'enseignement du français, nous pouvons lire ce qui suit : « *la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* » (2006, p. 4). Dans la partie : spécificités de l'enseignement du français, il est indiqué clairement : « *l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* » (id.). Ces deux passages mettent l'accent sur l'importance

de connaître les cultures francophones, de les accepter afin de faire face aux échanges qui pourront surgir.

Le manuel scolaire de la classe terminale a été élaboré dans le cadre de la réforme éducative entamée en 2003. Cet outil didactique vise à développer les quatre compétences chez les apprenants, à savoir la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production de l'écrit et de l'oral. Il reflète le programme officiel de la troisième année secondaire et se fixe comme objectif de préparer des citoyens capables de faire face aux nouveaux défis de la mondialisation.

Cet ouvrage didactique et pédagogique de 239 pages, paru en 2007 sous le numéro 978-9947-20-508-2 avec un dépôt légal N° 106-2007, a été publié par l'Office National des Publications Scolaires. Le livre coûte 240 dinars, et il est destiné principalement aux apprenants de la classe terminale de toutes les filières (lettres et philosophies, langues étrangères, scientifiques, math technique, gestions...), comme cela a été mentionné dans le préambule : « *Ce manuel, destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> A.S. (toutes les filières)* » (Mahboubi et al., 2007, p. 3).

Nous proposons d'adopter une approche descriptive et analytique pour l'analyse de ce manuel. L'objectif est de spécifier les types de textes proposés, la nature des questions qui les accompagnent, les activités qui suivent, ainsi que les évaluations proposées dans ce manuel. La raison pour laquelle nous procédons ainsi est pour détecter des traces interculturelles, étant donné que cette dernière doit être présente à chaque étape de l'acte pédagogique. L'analyse de ce manuel sera plus détaillée par rapport aux autres documents déjà analysés ou à analyser à la suite de ce travail, cela est justifié par le fait que le manuel scolaire est un outil omniprésent en classe. Il est consulté par les professeurs pour la préparation des cours, mais aussi par les apprenants, en classe, pendant le cours, et à la maison pour effectuer les exercices d'application. Il constitue une composante de l'acte pédagogique des professeurs, et lorsque nous parlons du contexte éducatif sur le terrain, nous évoquons inévitablement ce manuel. Il est donc d'une grande importance et mérite vraiment qu'on lui consacre une étude détaillée et approfondie dans le cadre de notre recherche. L'exploration de ce manuel nous permettra également d'effectuer une comparaison

entre ce qui est stipulé dans les documents officiels avec la réalité du terrain, telle qu'elle est reflétée par ce manuel scolaire.

En ce qui concerne la grille d'analyse, nous nous sommes inspiré de deux grilles d'évaluation proposées par Gérard et Roegiers lors des séminaires de formation des formateurs du primaire et du secondaire à l'école nationale de Bordeaux. Ces grilles d'analyse sont présentées dans leur ouvrage intitulé « *concevoir et évaluer des manuels scolaires* » (1992, pp. 296-318) plus précisément, dans la partie consacrée aux annexes. Nous avons adapté cette grille pour qu'elle réponde aux besoins spécifiques de notre recherche et à nos objectifs spécifiques. De plus, dans cette grille personnalisée, nous avons intégré d'autres éléments qui ne figurent pas dans la grille d'origine, afin de prendre en charge certaines spécificités liées à la prise en charge de l'interculturel, répondant ainsi aux objectifs de notre travail de recherche (voir annexe 6).

Tous les éléments constituant cette grille adaptée sont pris en compte dans l'analyse du manuel. Cependant, l'ordre de présentation de ces éléments n'est pas respecté dans l'analyse. Avant d'entamer la description et l'analyse du manuel, il est important de définir cet outil didactique tout en le mettant en relation avec l'enseignant, qui est considéré comme un facilitateur.

Nous commençons par la description de l'aspect matériel du manuel, car l'apparence peut attirer les apprenants à consulter son contexte à chaque fois qu'ils en ressentent le besoin. Richaudeau précise à cet effet que le manuel scolaire est « *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté* » (Richaudeau, 1979, p. 5). Le contenu vient donc en seconde position après l'aspect matériel, ce dernier donne déjà une impression sur le contenu du manuel, qui peut être soit positive, soit négative.

#### **1.7.1.2. Première de couverture**

La première de couverture (voir Annexe 7) du manuel scolaire de la classe terminale « langue » est cartonnée et dominée par la couleur bleue, symbolisant l'imaginaire, la sagesse et la sérénité. Le bleu évoque également l'océan qui reflète le ciel et qui symbolise la grandeur et l'ouverture sur l'Autre. En haut de la page, il

est écrit en arabe : "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" « République Algérienne Démocratique et Populaire », suivi d'une autre mention en arabe : "وزارة التربية الوطنية" « Ministère de l'éducation Nationale », conférant ainsi au manuel son caractère officiel.

Un peu plus bas, nous lisons en caractère gras et en grande police la matière enseignée « Français », écrit en bleu dans un ruban orange. Au-dessous de la matière et à droite, nous trouvons le niveau auquel s'adresse le manuel, nous remarquons deux chiffres « 3 » l'un écrit en couleur noire et en grande police, l'autre en couleur blanche en petite police, ce même chiffre écrit en lettre « Troisième année secondaire » avec la couleur orange. Cette couleur omniprésente sur cette page de couverture. En effet, « l'orange est associé à la créativité et à la communication, car il est vrai qu'elle est porteuse d'optimisme et d'ouverture d'esprit ».<sup>20</sup> Cette association à l'ouverture d'esprit et à la communication est relative à l'approche préconisée et aux objectifs visés par le manuel et les textes de loi à savoir : la compétence communicative et l'ouverture sur la culture francophone en général, et française en particulier.

Cette première page est une sorte d'un résumé de tout le manuel par la présence de quelques expressions telles que : « AMNESTY INTERNATIONALE », « Solidarité » et des photos représentant la femme algérienne à l'époque coloniale à l'image de Lala Fatma N'Soumer et une infirmière en train de soigner un combattant de la guerre de libération, cette image relative aux textes historiques qui sont abordés dans ce manuel. Une autre image de la coupe du monde reflète la mise en œuvre de textes abordant le sport dans le manuel. L'image d'un bateau en pleine mer fait allusion à la mondialisation et aux échanges avec tous les pays du monde en général, et la France en particulier. Nous remarquons aussi une figure emblématique de l'un des rois berbères qui se sont sacrifiés pour la liberté de l'Algérie. Une autre image représente une cage sous forme d'un chapeau de soldat suspendant remplie de prisonniers, reflète ces individus qui sont morts en combattant et les autres qui sont morts dans des prisons à cause de la guerre. Enfin, une image de deux mains de personnes différentes avec la mention : « Solidarité » symbolise la rencontre, le

<sup>20</sup> <http://www.code-couleur.com/signification/orange.html>



partage et l'entraide pour montrer l'importance de travailler en groupe et d'aider l'Autre.

### 1.7.1.3. Quatrième de couverture

La quatrième de couverture du manuel scolaire (voir Annexe 8) présente un mélange de couleurs bleues en carré, dont le bleu turquoise et le bleu ciel. En bas de la page, dans un cadre divisé en trois parties, nous trouvons des informations sur l'édition. Dans le premier carré à gauche, nous pouvons lire le numéro international normalisé du livre, ISBN : 978-9947-20-508-2, le dépôt légal : 106-2007. MS : 1301/07 et le prix du livre écrit en arabe : " سعر البيع: 240.00 دج" « prix de vente : 240 dinars ».

Le deuxième carré au milieu est consacré à l'Office National des Publications Scolaires. Nous observons les initiales de chaque mot composant l'Office, écrit en couleur blanche, rouge et vert, symbolisant le drapeau algérien.

Le dernier carré, à droite, comporte une inscription en arabe qui indique que le manuel a été « Certifié par le Comité d'Accréditation et d'Approbation de l'Institut National de Recherche en Éducation (Ministère de l'Éducation Nationale) conformément à la décision numéro : 950 du 27 juin 2009 : "مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد : 950/مرع/2009المؤرخ في 27 جوان الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم : 950/مرع/2009المؤرخ في 27 جوان الوطني للبحث في التربية". Cette partie écrite en arabe est en quelques sorte ce que lui donne son caractère officiel et sa conformité aux textes de loi en général, et au programme officiel en particulier.

### 1.7.2. La structure et le contenu du manuel

La première page, après la page de garde, affiche les informations suivantes en langue française : « République Algérienne Démocratique et Populaire », suivie de : « Ministère de l'Éducation Nationale ». En grande police et en caractère gras la matière de ce manuel : « Français » ainsi que le niveau pour lequel est destiné le manuel. Vient ensuite les concepteurs de cet outil didactique à savoir l'Inspecteur de l'Éducation et de la Formation, Fethi Mahboubi assisté par deux autres inspecteurs **de l'éducation moyen** : Mohamed Rekkab et Azzeddine Allaoui. La maquette a été élaborée par Keltoum Djilali, la saisie et l'illustration par Mohamed Zebbar. En bas

de cette page figure également une mention de l'Office Nationale des Publications Scolaire.

Ce qui a retenu notre attention, c'est que les concepteurs de ce manuel sont tous des inspecteurs de l'éducation nationale de niveau moyen, et non pas du lycée. La question s'impose de savoir pourquoi confier la conception d'un manuel de secondaire aux inspecteurs de moyen. Nous espérons obtenir des éléments de réponse à cette question.

La deuxième page du manuel concerne le sommaire (voir Annexe 9). Ce dernier est divisé en quatre projets, et chaque projet est à son tour subdivisé en quatre grands axes, à savoir les intentions communicatives, les objets d'étude, les séquences et les techniques d'expression.

Après le sommaire, vient l'avant-propos rédigé par les « Auteurs » à l'intention des « utilisateurs », c'est-à-dire les enseignants et les apprenants. Dans cet avant-propos, les auteurs soulignent le caractère officiel du manuel, sa conformité au programme et l'approche pédagogique préconisée. Ils orientent également les apprenants pour une meilleure consultation et utilisation de cet outil didactique en leur expliquant que les activités du manuel les guideront vers l'objectif visé. Les quatre projets constituant ce manuel sont organisés selon une progression thématique à travers des séquences, des séances pédagogiques, des activités et des exercices de remédiation et de consolidation, qui les conduiront à la réalisation collective de leurs projets. Enfin, les auteurs mettent l'accent sur les exercices proposés à la fin de chaque « dossier », qui sont en adéquation avec les objectifs de chaque projet et séquence, et qui seront mis en œuvre par l'enseignant.

#### **1.7.2.1. Présentation des quatre projets**

Dans ce volet, nous présentons les quatre projets caractérisant le programme de la troisième année secondaire, tout en mettant en évidence les intentions communicatives, l'objet d'étude, les séquences, et les techniques d'expression. Ensuite, nous analysons ces projets dans un tableau en donnant le nom de chaque auteur, son origine, le titre de son texte et l'objet d'étude. Par ailleurs, nous déterminons les différents types d'évaluation présents dans ce manuel, à savoir

l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Puis, nous analysons les textes supports et les activités qui les accompagnent. Enfin, nous présentons les résultats de cette première analyse.

#### 1.7.2.1.1. Le premier projet

« Réaliser une recherche documentaire pour faire une synthèse de l'information » est le premier projet qui est présenté dans le manuel scolaire. L'intention communicative relative à ce projet est : « d'exposer pour manifester son esprit critique ». Pour ce qui est de l'objet d'étude, le programme propose des : « textes et documents d'Histoire ». Ce premier projet est divisé en trois séquences :

**Séquence 1** : Informer d'un fait d'histoire. (Pages 8 à 26)

**Séquence 2** : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (Pages 27 à 44)

**Séquence 3** : analyser et commenter un fait d'histoire. (Pages 45 à 60)

En ce qui concerne les techniques d'expression, les apprenants sont appelé à : « rédiger une synthèse de documents ». (Pages 65 et 71).

**Projet 1 : réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.**

*Tableau 3. Enseignements proposés dans le premier projet*

Intention communicative	Objet d'étude	Séquence	Techniques d'expression
<b>exposer pour manifester son esprit critique</b>	Texte et documents d'Histoire	<b>Séq 1</b> : informer d'un fait d'histoire. <b>Séq 2</b> : introduire un témoignage dans un fait d'histoire. <b>Séq 3</b> : analyser et commenter un fait d'histoire.	La synthèse de documents Rédiger une synthèse de documents

## 1.7.2.1.1.1. Textes proposés

Tableau 4. Enseignements proposés dans le premier projet

Auteur	Origine	Titre du texte	Thèmes traités
Jean HAMBURGER	Médecin français	Main	Texte scientifique
<b>L'internaute Magazine</b>	Site internet	Histoire de la coupe du monde	Les équipes qui ont Gagné la coupe du Monde depuis 1904 jusqu'à 1977
<b>L'internaute Magazine</b>	Site internet	Brève histoire de l'informatique	Histoire de l'informatique
<b>Site internet El-moradia</b>	Site internet	Histoire de la guerre d'Algérie	Dates phares de l'histoire de l'Algérie
Dominique SOURDEL	Historien français de l'islam médiéval	Histoire des arabes : l'Islam et les conquêtes	Texte d'histoire sur les arabes (type de texte)
<b>Mahfoud KADDACHE</b>	Historien algérien	La société européenne d'Algérie	Texte d'histoire : rapporter les événements
<b>Mahfoud KADDACHE</b>	Historien algérien	La population urbaine en Algérie dans les années 1920	Texte d'histoire : informer d'un fait l'expliquer ou l'analyser
<b>BENBRAHIM Malha</b>	Algérienne	Chant populaire kabyle	Texte d'histoire : rapporter un événement
<b>Institut du monde arabe</b>	Paris	Mathématique et Astronomie	Evaluation formative : l'apport des arabes à la civilisation.
Didier Daeninckx	Français	Delphine pour mémoire	Témoignage sur la guerre d'Algérie. « pronom Je »
<b>Mouhamed YOUNCFI</b>	Algérien	Histoire de 08 mai 1945	Texte d'histoire : prise de position implicite.
<b>Salem BOUBAKEUR</b>	Algérien	Le 1 <sup>er</sup> novembre 1954 à Khenchela	Texte d'histoire : distinguer entre témoin et personnage dans un fait historique
<b>Mahfoud KADDACHE</b>	Algérien	Femmes algériennes dans les camps	Texte d'histoire ; description morale : discours argumentatif subjectif.
<b>Kateb YACINE</b>	Algérien	Dans la gueule du loup	Témoignage : les modalisateurs dans une situation de communication
Jean Meyer	Historien français	Evaluation formative	Texte d'histoire
<b>Mahfoud KADACHE</b>	Algérien	Une guerre sans merci	Texte d'histoire : l'argumentation en donnant son point de vue.
<b>Redha MALEK</b>	Homme politique algérien	Le bras de fer avec l'ordre impérial	Prendre en considération le contexte national et international quand on relate un événement historique
<b>Mohamed YOUSFI</b>	Historien algérien	L'espoir des peuples colonisés	Texte d'histoire : exposer des faits en manifestant son esprit critique.

<b>Khaoula Taleb Ibrahim</b>	Algérienne	Les algériennes et la guerre	Texte d'histoire : l'impact d'un événement historique sur l'évolution d'un peuple.
<b>Mahfoud KADDACHE</b>	Algérien	Activité écrite	Texte d'histoire : subjectivité de l'auteur à travers des indices linguistiques
<b>Mohamed YOUSFI</b>	Algérien	L'évasion (évaluation certificative)	Texte d'histoire sur la guerre d'Algérie
<b>Mahfoud KADDACHE</b>	Algérien	- Les français face à la guerre d'Algérie -Le FLN problème de conscience - déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie.	Texte d'histoire : faire une synthèse de documents

Dans ce premier projet, nous observons une dominance des textes d'auteurs algériens par rapport à leurs homologues français. En effet, sur les vingt-deux (22) textes, nous avons enregistré treize (13) textes d'auteurs algériens, trois (3) textes d'auteurs français, trois (3) textes sont extraits d'internet, et trois (3) textes anonymes. Pour ce qui est de la nature de textes abordés dans ce projet, ils sont tous en rapport avec l'histoire de l'Algérie, mettant ainsi en avant la culture algérienne, à travers la narration de la vie des Algériens pendant la guerre de libération. Même les textes d'auteurs français auxquels on a fait appel traitent le thème de la guerre d'Algérie. Il n'y a qu'un seul texte scientifique de Jean Hamburger.

L'omniprésence de la culture locale dans ce projet n'a pas laissé de place à la culture française, cette dernière est absente. En ce qui concerne la dimension interculturelle, nous n'avons relevé aucun texte et objectif qui favorise cette dimension. Cela est principalement dû à l'objet d'étude de ce premier projet. Nous poursuivons l'analyse des autres projets pour déterminer l'intention relative à la prise en charge de l'interculturel avec les apprenants de la classe terminale.

#### 1.7.2.1.2. Le deuxième projet

Le deuxième projet s'intitule : « organiser un débat puis faire un compte-rendu ». Il a comme objectif d'inciter les apprenants à prendre la parole pour débattre.

L'intention communicative ciblée est de : « dialoguer pour confronter des points de vue ». L'objet d'étude est : « le débat d'idées ». Les séquences qui sont en rapport avec cet objet d'étude sont au nombre de deux :

**Séquence 1 :** S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

**Séquence 2 :** Prendre position dans un débat. Concéder et réfuter.

Les techniques d'expression relatives à ce deuxième projet est le compte rendu. En effet, nous attendons des apprenants à : « rédiger un compte rendu ». (121 et 129).

**Projet 2 : organiser un débat puis en faire un compte rendu**

*Tableau 5. Enseignements proposés dans le deuxième projet*

<b>Intention communicative</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
<b>Dialoguer pour confronter des points de vue</b>	Le débat d'idées	<b>Séq 1 :</b> s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader <b>Séq 2 :</b> prendre position dans un débat concéder et réfuter..	Le compte rendu critique Rédiger un compte rendu

#### 1.7.2.1.2.1. Textes proposés

*Tableau 6. Enseignements proposés dans le deuxième projet*

<b>Auteur</b>	<b>Origine</b>	<b>Titre du texte</b>	<b>Thèmes traités</b>
<b>MOHAMED Dib</b>	Algérien	Hamid Serradj réunit les fellahs	Débattre en donnant son point de vue
<b>Parte Viansson-Ponte &amp; Léon Schwartzberg</b>	Journaliste et médecin français	Faut-il dire la vérité aux malades ?	Texte scientifique argumentatif
<b>Catherine Vincent</b>	Journaliste française	Les OGM en question	Débattre d'un sujet : convaincre.
<b>Tahar Ben Djelloun</b>	Romancier marocain	Comment reconnaître le racisme ?	Débattre pour convaincre.
<b>Tahar Ben Djelloun</b>	Romancier marocain	Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde	Débattre pour convaincre
<b>D'après J-C Membre</b>	Site internet	Le Titanic et les OGM	Argumenter et donner des exemples
<b>Sans source</b>	Niet	Le déserteur, Bois Vian, 1953	Différents types d'arguments
<b>D'après Jean Cazeneuve</b>	Sociologue français	Evaluation formative	Activité sur les arguments
<b>Paul Valery</b>	Ecrivain, poète et philosophe français	La crise des certitudes	Texte philosophique : déterminer les modalisateurs dans une débat
<b>jean Jacques Rousseau</b>	Ecrivain, philosophe et musicien français	Lettres à madame de Franceuil	Concéder pour mieux argumenter
<b>Guy de Maupassant</b>	Nouvelliste français	Pourquoi les guerres	Réfuter un point de vue
<b>jean Jacques Rousseau</b>	Ecrivain, philosophe et musicien français	La propriété privée, facteur d'inégalité	Activité sur la thèse, les arguments...

<b>Voltaire</b>	poète, philosophe, essayiste, historien et dramaturge français	La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau	L'ironie
<b>Voltaire</b>	poète, philosophe, essayiste, historien et dramaturge français	Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques pansophe	Evaluation certificative : des reproches
<b>D'après Jorg Rohleder &amp; Joachim Hirzel</b>		La naissance d'un géant (1)	Compte rendu de la discussion
<b>Andrew Keen</b>	Anglais	Par-delà le bien et le mal (2)	Compte rendu de la discussion
<b>D'après Jorg Rohleder &amp; Joachim Hirzel</b>		Insatiable Google (3)	Compte rendu de la discussion
<b>Katie Hafner</b>	Américaine	La philanthropie version 2.0 (4)	Compte rendu de la discussion

Dans le cadre du deuxième projet, nous constatons une dominance des textes d'écrivains français par rapport aux auteurs algériens. Sur les dix-huit (18) textes répertoriés dans ce projet, un seul est attribué à un auteur algérien. En revanche, les écrivains français détiennent la première place avec neuf (09) textes. Nous avons également relevé deux (02) textes d'auteurs marocains, un (1) texte d'auteur anglais, un (1) autre d'un auteur américain, deux (2) textes d'auteurs allemands, et enfin deux textes (2) sans sources.

L'objet d'étude de ce projet est lié au débat d'idées, avec comme objectif central l'argumentation. Pour ce qui est de l'intention communicative, elle vise à dialoguer pour confronter les points de vue. À première vue, la dimension interculturelle n'est pas du tout visée dans ce projet. Toutefois, deux textes ont retenu notre attention, un texte intitulé : *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde* de Tahar Ben Djelloun et un autre texte anonyme, intitulé *Le déserteur*, Bois Vian 1953. Cependant, ces deux textes n'étaient pas exploités d'un point de vue interculturel. Nous expliquerons plus en détail ce que nous entendons par : « point de vue interculturel » dans la suite de ce volet, notamment avec l'analyse des questionnaires et des activités accompagnant ces textes. Ce que nous pouvons affirmer, à travers l'analyse de ces textes est que l'interculturel est totalement absent dans ce deuxième projet. La suite des projets déterminera les objectifs et les finalités visés pour cette catégorie d'apprenants.

### 1.7.2.1.3. Le troisième projet

Le troisième projet intitulé : « **lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire** » pousse les apprenants à communiquer. L'intention communicative de ce projet est d' « argumenter pour faire réagir ». L'objet d'étude travaillé à ce niveau est : « l'appel », ce dernier sera réalisé en travaillant deux séquences :

**Séquence 1** : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (Pages 137 à 150).

**Séquence 2** : Inciter son interlocuteur à agir. (Pages 151 à 166).

La lettre de motivation sera l'objet des techniques d'expression.

### Projet 3 : lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire

*Tableau 7. Enseignements proposés dans le troisième projet*

Intention communicative	Objet d'étude	Séquence	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir	L'appel	<b>Séq 1</b> : comprendre le fantastique dans un cadre réaliste. <b>Séq 2</b> : inciter son interlocuteur à agir.	La lettre de motivation.

#### 1.7.2.1.3.1. Textes proposés

*Tableau 8. Enseignements proposés dans le troisième projet*

Auteur	Origine	Titre du texte	Thèmes traités
Texte inédit	//	Sans titre	Appel pour le respect de la personne humaine.
Amadou Mahtar M'BOW	Sénégalais (homme politique)	Appel du directeur de l'Unesco	Une compagne de solidarité
Sans auteur	Document authentique	Union toujours plus large pour faire échec au complot fasciste	Appel du secours populaire algérien
Henri Alleg	Anglais	Au peuple algérien aux militants de la cause nationale	Appel au peuple algérien pour l'indépendance
Jean Rostand	Français	Protégeons notre planète	Un appel pour protéger notre planète.
Le courrier de l'UNESCO	//	Pour la sauvegarde de notre planète	Un appel pour la sauvegarde de notre planète.
Evaluation formative. Les lauréats du prix Nobel de la paix	Plusieurs nationalités	Pour les enfants du monde	Appel à la non-violence pour les enfants.
L'Abbé Pierre	Français	Appel de l'Abbé Pierre (1 <sup>er</sup> février 1954 sur radio Luxembourg)	Un appel pour venir en aide aux sans-abri



<b>Sans auteur (texte historique)</b>	Douze intellectuels français	L'appel du 31 octobre 2000	Un appel à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.
<b>Pr. Jean-François Delfraissy</b>	Médecin français	La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité.	Texte scientifique sur le sida.
<b>Slimane Bénaïssa</b>	Algérien	La langue française : une part ou une tare	Texte historique sur le conflit linguistique et culturel pendant la présence française en Algérie. (prise de position)
<b>Bertolt Brecht</b>	Allemand	Appel à l'instruction	Un appel à l'instruction
<b>F. Fanon</b>	Français	Extrait d'un texte tiré dans : pour une révolution africaine	Un appel à la solidarité contre l'impérialisme français.
<b>L. Litch</b>	//	Extrait du : Libérer l'avenir	Un appel pour un monde nouveau
<b>R Laffont</b>	Français	Extrait du : l'explosion démographique	Un appel pour le développement des régions pauvres
<b>Abdus SALAM</b>	Physicien pakistanais	Extrait du : Flambeau de la science	Un appel pour participer au développement scientifique et technique.
<b>Bertolt Brecht</b>	Allemand	Extrait du : prologue à l'exception et la règle.	//
Sans auteur (écrivains d'Asie)	<b>Courrier de l'UNESCO</b>	<b>Extrait du courrier</b>	<b>Un appel pour promouvoir les échanges culturels</b>
<b>A.M. M'bow</b>	Sénégalais (homme politique)	Extrait du courrier de l'UNESCO	Appel à l'alphabétisation

Le troisième projet relatif au thème de l'appel comprend dix-sept (17) textes d'auteurs de différentes nationalités. Les supports d'auteurs français occupent toujours la première place avec un nombre de six (6), suivis de trois (3) textes anonymes, un (1) seul texte d'auteur algérien. Nous avons remarqué également la présence d'autres textes écrits par des écrivains des autres nationalités, notamment allemande, pakistanaise sénégalaise et anglaises.

Dans ce projet, plusieurs textes pourraient être exploités interculturellement. Cependant, comme il a été mentionné dans l'intention communicative, l'objectif est d'argumenter pour faire réagir. Pour cela, ce qui est travaillé est l'argumentation comme aspect purement grammatical. Néanmoins, ni la culture française ni l'éducation interculturelle ne sont mises en œuvre dans ce projet.

#### 1.7.2.1.4. Le quatrième projet

##### Projet 4 : rédiger une nouvelle fantastique

Le quatrième projet quant à lui est en rapport direct avec l’imaginaire. Les apprenants doivent savoir : « **rédiger une nouvelles fantastique** ». L’intention communicative est de : « raconter pour exprimer son imaginaire ». L’objet d’étude relatif à ce projet est : « la nouvelle fantastique », cet objet d’étude est divisé en trois séquences :

**Séquence 1** : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (Pages 180 à 192)

**Séquence 2** : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (Pages 196 à 207)

**Séquence 3** : Comprendre l’enjeu de la nouvelle fantastique. (Pages 208 à 217)

*Tableau 9. Enseignements proposés dans le troisième projet*

Intention communicative	Objet d’étude	Séquence	Techniques d’expression
Raconter pour exprimer son imaginaire	La nouvelle fantastique	<b>Séq 1</b> : introduire le fantastique sans un cadre réaliste. <b>Séq 2</b> : exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. <b>Séq 3</b> : comprendre l’enjeu de la nouvelle fantastique.	//

#### 1.7.2.1.4.1. Textes proposés

*Tableau 10. Textes proposés dans le quatrième projet*

Auteur	Origine	Titre du texte	Thèmes traités
E. Goyémidé	Ecrivain et dramaturge centrafricain	Le récit du vieux Ngala	Une nouvelle fantastique sur un vieillard qui raconte des histoires
Nicolas Gogol	Nouvelliste, romancier, dramaturge, poète, critique russe d’origine ukrainienne	Le nez	Une nouvelle fantastique d’une femme qui déteste son mari.
Guy de Maupassant	Français	La main	Une nouvelle sur un crime commis à Paris.
Guy de Maupassant	Français	Evaluation formative	Une nouvelle sur un endroit surnaturel.
Bram Stoker	Irlandais	Une décision hasardeuse	Une nouvelle fantastique sur une promenade angoissante

<b>Howard Phillips Lovecraft</b>	Américain	Etrange créature	Une nouvelle fantastique sur un cadre doré suspendu au mur (monstrueux)
<b>Théophile Gautier</b>	//	Troublante destinée	Une nouvelle sur un enfant étrange.
<b>Théophile Gautier</b>	//	Evaluation formative	Une nouvelle sur un étranger.
<b>Jean Lorrain</b>	Ecrivain français	Les masques	Une nouvelle sur des êtres masqués surnaturels
<b>Guy de Maupassant</b>	Français	Qui sait ?	Une nouvelle sur un solitaire qui raconte sa vie jusqu'à son entrée dans une maison de santé
<b>Villiers de L'Isle-Adam</b>	Ecrivain français	Extrait d'une nouvelle	Une nouvelle sur une maison surnaturelle
<b>Guy de Maupassant</b>	Français	Extrait d'une nouvelle	Une nouvelle sur trois femmes qui n'existent pas dans la réalité
<b>Guy de Maupassant</b>	Français	L'apparition	Une nouvelle sur le narrateur hanté par un être invisible.
<b>Victor Hugo</b>	Romancier français	Extrait : les misérables	Exercice de conjugaison
<b>Villiers de L'Isle-Adam</b>	Ecrivain français	Extrait	Exercice de repérage d'ellipses
<b>Guy de Maupassant</b>	Nouvelliste français	Extrait	Exercice de repérage de l'ellipse.
<b>Anatole le Braz</b>	Français	Extrait	Exercice de repérage de l'ellipse
<b>Dino Buzzati</b>	Italien	Suicide au parc	Une nouvelle fantastique sur une femme qui se suicide avec une voiture.

Le quatrième et dernier projet présente une variété de textes d'auteurs d'origines différentes. Cependant, nous avons enregistré une dominance de supports d'écrivains français par rapport aux autres. En effet, sur un total de dix-huit (18) textes, nous avons relevé onze (11) d'origine française. Cette place importante accordée aux auteurs français dans ce manuel scolaire soulève la question de savoir la raison pour laquelle les concepteurs ont jugé utile d'intégrer ce nombre important par rapport aux autres et surtout, de chercher l'objectif visé en faisant appel à ces auteurs. C'est ce que nous avons déterminé avec les entretiens que nous avons prévus avec le concepteur de ce manuel scolaire. Cependant, Les textes proposés dans ce projet s'éloignent de la dimension interculturelle.

### **Analyse générale des quatre projets**

L'analyse des quatre projets révèle une dominance des textes d'auteurs français dans ce manuel scolaire, avec un total de vingt-neuf (29) textes, tandis que les auteurs algériens, sont au nombre de quinze (15). Les objectifs pour lesquels ces textes ont été choisis restent inconnus. Partiellement, nous pouvons identifier les objectifs visés à travers ces textes, il suffit de lire les titres pour se rendre compte que l'interculturel n'était pas une priorité.

L'ordre des projets dans le manuel ne semble pas favoriser l'ouverture sur l'Autre. En effet, les concepteurs estiment important d'entamer les enseignements par un projet traitant l'histoire de l'Algérie. À cet effet, les textes proposés abordent principalement les génocides et les massacres perpétrés en Algérie par les Français. Le vocabulaire dominant dans ces textes est souvent violent, comprenant des termes tels que « violence », « massacres », « génocide », « assassinat », « égorgement », « morts », « guillotine ». Cela nous incite à soulever des questions importantes, notamment sur la manière dont les apprenants de la langue française perçoivent cette langue quand ils commencent leur apprentissage par des textes qui mettent en évidence les violences commises par la France en Algérie. Comment peut-on s'attendre à ce que les élèves ne développent pas un sentiment de rejet envers cette langue ?

L'apprentissage d'une langue étrangère devrait être un moyen d'ouverture sur les autres cultures et les autres mentalités et non pas une manière d'inciter les élèves à considérer l'Autre comme un ennemi. Un cours de langue devrait être un moment d'abord de partage, ensuite, une opportunité pour les apprenants de faire la connaissance des autres pays, des autres peuples, de leurs langues et de leurs cultures, même de façon virtuelle. Le but est d'instaurer la tolérance et la paix entre les individus porteurs de langues et cultures différentes.

Pour ce qui de la nationalité des auteurs, elle ne semble pas avoir été choisie dans le but de favoriser l'interculturel. La preuve est que les textes d'auteurs français dominent le manuel scolaire sans pour autant favoriser ladite dimension.

Nous passons maintenant à l'étude des questions et des activités accompagnant les textes proposés, car prendre en charge l'interculturel devrait être apparent non seulement dans les textes eux-mêmes, mais aussi dans les questions et les activités choisies pour aborder la compréhension du texte. L'interculturel ne se limite pas uniquement aux textes mais à la manière dont ils sont traités avec les apprenants en classe, et selon les objectifs réellement ciblés. En d'autres termes, un texte pourrait potentiellement favoriser l'interculturel, mais si cette dimension n'est pas définie comme objectif d'enseignement, l'enseignant pourrait ne pas préparer des questions ou des activités qui la favorisent.

#### **1.7.2.2. La nature des questions et d'activités qui accompagnent les textes**

Nous allons analyser, dans cette section, les questionnaires et les activités (exercices) qui accompagnent les textes proposés dans le manuel scolaire. Avant de présenter les résultats de notre analyse, il est important de préciser que la prise en charge de la dimension interculturelle ne se limite pas uniquement aux textes, mais la manière de les aborder en classe joue un rôle crucial. En effet, un professeur peut ne pas prendre en compte l'interculturel même avec un texte qui le favorise. À l'inverse, dans d'autres cas, il peut aborder cette dimension même avec un texte qui ne le favorise pas, il suffit d'orienter les apprenants en leur posant des questions d'ordre interculturel. La prise en charge de l'interculturel dépend donc des questions qu'un professeur prépare pour son support, lors des pratiques de classe.

En effet, nous n'avons relevé aucun élément favorisant la dimension interculturelle dans les questions qui accompagnent les textes proposés. Même les textes contenant quelques aspects de la culture française et certains éléments interculturels étaient abordés principalement du point de vue de la grammaire, en mettant l'accent sur la culture purement algérienne. Concernant les exercices d'application proposés à la fin de chaque leçon, l'accent est toujours mis sur une remédiation d'ordre grammatical. Cependant, nous avons également identifié quelques exercices d'ordre interculturel, mais les questions préparées pour ces activités sont loin de traiter la dimension interculturelle

Nous pouvons donner quelques exemples de passages qui pourraient être exploités d'un point de vue interculturel, mais qui ne le sont pas. En effet, dans le projet trois relatif à l'appel, nous avons repéré des extraits de la culture française dans un texte intitulé *la langue française : une part ou une tare de notre histoire* » (2007, p. 160), écrit par Slimane Bénéissa (voir annexe 10). Dès le début de l'article, l'auteur annonce l'objectif de l'extrait : « *Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence coloniale en Algérie.* » (id). Avant même de commencer la lecture, l'apprenant a déjà une idée du thème traité, à savoir le conflit entre la langue/culture d'origine et la langue/culture cible.

Dans le premier paragraphe de l'article, l'auteur évoque les fêtes de Noël et de Pâques, mais le contexte dans lequel ces deux mots sont utilisés ne vise pas à présenter ces éléments culturels : « *les vacances de Noël, et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la méderasa.* » (id). Cependant, il n'y a aucune question portant sur ces deux fêtes, ce qui signifie que l'apprenant n'aura aucune information à leur sujet.

Deux phrases de cet article attirent notre attention, lorsque l'auteur déclare : « *Apprenez le français, vous en aurez toujours besoins* » (id), « *Apprenez le français, vous saurez qui ils ont* » (id). Une fois de plus, ce n'est pas du tout dans une intention de s'ouvrir sur la culture française, mais plutôt pour annoncer ce qui va suivre : « *apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière* » (id). Cela s'inscrit toujours dans le cadre du conflit persistant entre l'Algérie et la France, tel que décrit par l'auteur, et cela perdure jusqu'à aujourd'hui.

Nous allons à présent énumérer les questions qui accompagnent ce texte et de montrer comment il a été abordé avec les apprenants.

- « *Observez les titres et les références du texte. Quelle hypothèse de sens pouvez-vous faire ?* »

- *Quels sont les personnages en présence dans le texte ?*

- *Pourquoi l'auteur utilise-t-il le temps du passé ?*

- *Combien de parties distinguez-vous dans ce texte ?*

- *Quelle position le Cheikh adopte-t-il face à l'école française ?*
- *Quels arguments avance-t-il ?*
- *Quelle phase de texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du Cheikh ?*
- *Dans quelle intention communicative l'auteur fait-il cette narration ? De quoi veut-il nous convaincre ?* » (id, p. 161).

Les questions choisies pour analyser ce texte sont principalement d'ordre linguistique (voir annexe 11), visant un objectif bien déterminé, celui de montrer l'importance de la narration dans la prise de position. Cependant, les traces de la culture française que nous avons précédemment relevées ne favorisent pas l'interculturel, car l'enseignant n'a pas inclus de questions relatives au développement de ces éléments culturels ou interculturels. Reste à savoir si l'enseignant formé à la dimension interculturelle fera l'effort de préparer des questions de nature interculturelle pour éduquer ses apprenants à s'ouvrir sur l'Autre. C'est ce que nous tenterons de déterminer grâce à d'autres enquêtes que nous réaliserons avec les professeurs d'enseignement secondaire à l'aide de questionnaires et d'observation de classe.

La synthèse ou « faire le point » comme préfèrent l'appeler les concepteurs du manuel, joue un rôle très crucial en termes d'informations essentielles qu'elle offre aux apprenants sur la leçon. En d'autres termes, tous les éléments fondamentaux qui répondent aux objectifs de la séance sont mentionnés dans cette trace écrite qu'un apprenant doit recopier sur son cahier et à laquelle il va faire appel à chaque fois qu'il révisera ses cours. Dans le cas de texte de Ben Aïssa, la synthèse met l'accent principalement sur l'importance de la narration pour une prise de position et agir : « *la narration (d'un fragment de vie, d'un évènement, d'un épisode ou d'une anecdote) justifie la prise de position et renforce le procédé e l'incitation à réagir* » (id.). À ce niveau, nous pouvons affirmer que ce texte ne tient pas absolument pas compte de la culture française ni de la dimension interculturelle. C'est la même remarque que nous pouvons formuler pour certains textes de ce manuel.

Le sujet de l'expression écrite constitue une véritable incitation à l'apprentissage de la langue étrangère. Cependant, qu'en est-il de la culture qui accompagne la langue

en question ? Cette question mérite d'être posée, car si nous prenons en considération l'analyse de ce manuel, nous nous rendons compte que la culture étrangère en général, et française en particulier, ne sont pas prises en charge, on se limite principalement à l'aspect linguistique de la langue. En ce qui concerne l'expression écrite suivante :

Vous connaissez une personne ayant vécu une situation dramatique lors d'un voyage parce qu'elle ne savait pas parler la langue du pays visité. Intégrez cette histoire dans une argumentation destinée à inciter vos camarades à l'étude des langues étrangères » (id).

Le texte de l'expression écrite est une incitation à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il ne prend pas en charge son aspect culturel. Les apprenants n'ont pas reçu de cours ou d'explication sur les avantages d'apprendre d'autres langues étrangères avec leurs cultures respectives. Par conséquent, leurs réponses seront automatiquement très limitées. Il est important de rappeler que cette expression écrite concerne le texte de Slimane Bénaïssa sur la langue française. Les questions relatives à ce cours sont en inadéquation avec le sujet de l'expression écrite. En revanche, l'objectif linguistique est clairement défini, à savoir argumenter pour convaincre.

La même chose avec l'expression orale, une activité à réaliser en classe dans le but d'inciter les apprenants à interagir entre eux et avec leur enseignant. « *La maîtrise des langues étrangères est une fenêtre ouverte sur le monde. En vous appuyant sur cette affirmation, présentez à tour de rôle des exemples pouvant rendre plus incitatif un appel à l'étude des langues vivantes.* » (id). C'est un sujet qui met en avant les avantages de l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, l'objectif purement linguistique de la séance relègue cette opportunité de prendre en charge l'interculturel au second plan : « argumenter par un appel afin de convaincre » (voir annexe 12).

Enfin, le seul passage qui encourage à prendre en charge l'interculturel se trouve à la page 170, plus précisément dans la partie réservée aux exercices de remédiation et de consolidation. Il s'agit d'un extrait de courrier de L'UNESCO proposé comme activité pour atteindre un objectif linguistique spécifique, à savoir travailler « l'appel ». Dans cet exercice, on demande aux apprenants de compléter l'extrait suivant par le verbe qui convient : « *Nous écrivains d'Asie, ... L'UNESCO et toutes les commissions auprès de L'UNESCO à promouvoir les échanges culturels* » (id, p. 170). Ce court extrait représente l'une des manières favorisant l'éducation



interculturelle. Cependant, une fois de plus, le seul objectif assigné à cette activité est de compléter le vide par un verbe type : « demander ». Ainsi, la grammaire prime sur la dimension culturelle. Par conséquent, l'objectif interculturel de ce passage a été négligé.

### 1.7.2.3. Analyse des illustrations

Le manuel scolaire de la classe terminale contient un total de seize (16) illustrations en couleur, probablement dans le but d'attirer les apprenants à les consulter et à anticiper le sens des textes en émettant des hypothèses de sens qui les aideront dans la compréhension. La première image se trouve à la page huit (8), représentant la coupe du monde, sa présence est justifiée par la nature de cette première séance qui relate l'histoire de cette compétition mondiale. À la page neuf (9), nous observons une image d'un ordinateur pour donner un aperçu historique de l'informatique, thème abordé dans le texte.

Il convient également de visualiser l'image de la page quarante-neuf (49), représentant des individus arabes portant des tenues traditionnelles avec un cheval. À la page soixante (60), une image de la prison de « Barbarous » à Alger à l'époque coloniale. Une autre image, à la page cent cinquante-six (156), présente une cage ou une prison sous la forme d'un casque de soldat avec des prisonniers à l'intérieur, lançant un appel à la paix. Cette image est exploitable d'un point de vue interculturel, mais elle n'est pas traitée dans cette optique.

Enfin, à la page 156, une image montre deux mains tenant la terre pour lancer un appel à la protection de notre planète. Toutes ces illustrations reflètent soit la culture locale, soit la culture universelle.

Nous concluons en disant que les illustrations dans le manuel de la troisième année secondaire sont utilisées pour un objectif bien déterminé, celui de renforcer la compréhension de textes en incitant les apprenants à participer à l'analyse de supports en donnant des réponses anticipées qui seront confirmées ou infirmées après la lecture de texte en question. Les illustrations présentes dans le manuel scolaire sont donc en rapport direct avec les thèmes travaillés dans les textes. Cependant, il est important de signaler qu'aucune des images ne semble aborder l'éducation interculturelle.

#### 1.7.2.4. Auteurs dans le manuel scolaire

Comme nous l'avons souligné, la présence d'auteurs de diverses nationalités n'a pas été prévue pour prendre en compte la dimension interculturelle. De plus, nous avons constaté que la plupart des textes relatifs aux différents auteurs mettent l'accent sur la culture algérienne. L'objectif visé par le programme de français de la classe terminale est donc de renforcer le sentiment d'appartenance à la nation et l'inculquer les symboles nationaux aux apprenants. Cela a été bien montré à travers les nombreux textes qui sont proposés et qui sont en rapport avec la guerre d'Algérie. Ainsi, les exploits du FLN (Front de Libération Nationale) et de l'ALN (Armée de Libération Nationale) ainsi que le rôle qu'ils ont joué dans la libération de l'Algérie occupent une place importante dans ce manuel scolaire.

#### 1.7.2.5. Différentes évaluations présentes dans le manuel scolaire

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en classe terminale ne peut se réaliser correctement sans le recours à l'évaluation. Cette dernière est très importante dans tout processus pédagogique pour atteindre les objectifs assignés. Cuq définit l'évaluation des apprentissages comme « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à apporter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* » (Cuq, 2003, p. 90). L'auteur de ces propos explique clairement les différents types d'évaluation qui visent à vérifier le degré d'assimilation des savoirs à des moments différents de l'acte pédagogique : avant, pendant, et après les apprentissages. En effet, le programme de la classe terminale ne fait pas exception à cette règle. Avant le démarrage de chaque projet d'apprentissage, une évaluation dite diagnostique est mise en œuvre par les enseignants pour vérifier les prés-requis des apprenants. Cette évaluation est décrite dans le programme officiel comme étant celle qui :

Permettra de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats. (2006, p. 20)

L'évaluation diagnostique est très importante pour l'enseignant. Ses résultats détermineront le choix d'objectifs à mettre en place dans une classe de langue par rapport au contenu du projet en question. Dans le cas contraire, des activités seront proposées aux élèves pour améliorer leurs connaissances relatives à l'objet d'étude.

L'évaluation formative est primordiale dans l'acte pédagogique. Selon le programme officiel de langue française, cette évaluation :

Gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. (id, p. 21)

Cette définition donnée dans ce texte officiel cerne cette deuxième étape de l'évaluation de manière exhaustive. Ainsi, si nous reprenons les principes de cette pratique de classe en les mettant en relation directe avec la vraie situation de classe, nous pouvons dire qu'elle intervient à la fin de chaque séquence d'apprentissage, et avant le début de la séquence suivante. En d'autres termes, elle se situe au milieu des apprentissages. C'est une évaluation indispensable pour les enseignants, car elle leur permet de réguler les apprentissages. Ils peuvent ainsi proposer des exercices de remédiation aux élèves qui n'ont pas bien assimilé le contenu de la séquence en cours, tout en offrant des exercices de consolidation aux autres apprenants afin de renforcer leurs acquis de la séquence en question.

L'évaluation certificative est une sorte de critères pour une compétence, qui en principe, installée chez les apprenants après une série d'apprentissage. Son principe est : « *d'établir en termes d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite* » (id). Elle est appliquée à la fin du projet, ce qui permet de constater les acquis réels des apprenants par rapport à ce projet. Son importance réside dans le choix des activités qui seront proposées aux élèves avant le début du projet suivant. Elle permet aussi de vérifier les deux premières évaluations. En somme, cette évaluation est équivalente à l'évaluation sommative, car elle est généralement suivie d'une appréciation de l'enseignant.

#### **1.7.2.5.1. Analyse de différentes évaluations proposées dans le manuel**

Les différents types d'évaluations : diagnostique, formative et certificative, qui sont proposés dans le manuel scolaire ne visent aucun objectif relatif à la dimension interculturelle. Ces évaluations mettent principalement l'accent sur l'aspect purement linguistique, car le plus important pour les enseignants est d'installer les compétences linguistiques et grammaticales en vue de réussir l'examen final.

Ce que nous pouvons affirmer, c'est que le manuel scolaire de la classe terminale qui censé refléter fidèlement le programme officiel, ne semble pas prendre en considération la dimension interculturelle. Le grand nombre de textes d'auteurs français présent dans cet outil didactique ne semble pas être choisis pour aborder les aspects de la culture française et encore moins pour aborder l'aspect interculturel. La présence de ces textes d'auteurs français est justifiée par les objectifs grammaticaux visés dans chaque leçon.

Nous complétons cette analyse par des enquêtes sur le terrain afin de rechercher les causes de l'absence de l'interculturel tout en déterminant les représentations des concepteurs, des inspecteurs et des enseignants par rapport à la culture de l'Autre. Avant cela, nous procédons à l'analyse du guide du professeur élaboré par Mahboubi afin de déterminer dans un premier temps le degré de son adéquation avec le manuel scolaire et pour détecter la présence d'éléments culturels et interculturels.

#### **1.8. Analyse du guide pédagogique du professeur**

Le guide pédagogique du professeur offre une vue d'ensemble du manuel scolaire de manière générale. L'auteur commence par fournir la fiche technique, mettant l'accent sur les compétences visées par le programme de la classe terminale. De plus, il explique les différentes évaluations proposées dans le manuel, à savoir l'évaluation diagnostique, formative et certificative. La présentation comprend également le plan du manuel, où l'auteur précise le contenu de chaque projet, l'objet d'étude, l'intention communicative, ainsi que les différentes séquences constituant ces projets. Ces derniers sont organisés afin de « *mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue et renforcer ses capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours...* » (Mahboubi et

al., 2007, p. 7). Ce passage indique clairement que la progression des projets vise à maîtriser les structures de la langue ainsi que les concepts linguistiques, sans aborder la dimension interculturelle. Les textes proposés dans les différentes séquences sont choisis pour : « *établir une progression dans le renforcement de la compétence* » (id). Ainsi, les textes sélectionnés pour les différentes séquences sont choisis dans le but d'améliorer la compétence linguistique de manière progressive. Cependant, il n'est pas précisé quel type de compétence est visé dans ce cas précis. En tout cas, le choix des textes n'était pas fait dans le but de préparer un citoyen ouvert, mais plutôt pour actionner les objectifs (linguistiques) assignés aux quatre projets. Les activités visant les quatre compétences ont pour but de préparer les apprenants à accomplir la dernière tâche relative à la réalisation du projet en question. Cela a clairement été précisé par l'auteur dans le passage suivant : « *Ces activités de compréhension et de production sont organisées et hiérarchisées dans la perspective de soutien à la réalisation du projet de l'élève* » (id, p. 8).

Les textes constituant les trois séquences du premier projet relatif aux textes et documents d'histoire ciblent une compétence purement linguistique, ils abordent la guerre de libération nationale et ils témoignent de tous les massacres commis par la France en Algérie depuis 1830 : « *Le devoir de mémoire et les atrocités commises par le système colonial pendant l'occupation. L'Histoire n'est pas uniquement la narration mais aussi ce que les faits ont provoqué comme douleur, comme misères* » (id, p 10). La quête de la vérité est donc un objectif très apparent dans ces textes, c'est la raison pour laquelle l'auteur a fait appel au témoignage : « *Ce terme prend ici, le sens d'intervenir pour rétablir une vérité, un droit, et ce témoignage est l'œuvre d'un Algérien* » (id, p. 11).

Les textes proposés par Mahboubi ne sont pas favorables à l'interculturel, ce dernier ne peut être opérationnalisé et actionné en utilisant un vocabulaire péjoratif envers la France et les Français. Exposer ainsi les atrocités, les génocides, les tortures perpétrés en Algérie et contre les Algériens pourraient inciter les élèves à détester la France, les Français et la langue française. D'où la fameuse expression : « *La langue du colonisateur* ». En revanche, ces textes pourraient être efficacement abordés dans un cours d'Histoire, ce qui est légitime d'ailleurs. Et les Algériens ont le droit de

connaître l'Histoire de leur pays. Le cours de langue devrait être un moment de tolérance et non pas de haine envers les autres peuples.

Les textes du deuxième projet en rapport avec le débat d'idées développent le fonctionnement d'une argumentation. En effet, tous les textes proposés vont dans ce sens dans la mesure où ils permettent aux apprenants de mieux cerner la structure d'un texte argumentatif et l'objectif qui est visé. Il s'agit en effet « *d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments pour convaincre de sa pertinence et de sa justesse* » (id, p. 13). Une fois de plus, l'objet d'étude pouvait facilement être exploité d'un point de vue interculturel, mais l'auteur a préféré intégrer des textes traitant des thèmes autres que ceux favorisant l'ouverture sur le monde.

Dans le troisième projet relatif à l'appel, l'auteur souhaite faire comprendre aux apprenants la structure d'un texte exhortatif en faisant appel d'abord à deux textes d'ouverture : l'affiche du secours populaire algérien et l'extrait de l'appel du 1<sup>er</sup> Novembre. Ces deux textes renforcent ce que l'auteur avait déjà abordé dans le premier projet, à savoir rappeler aux apprenants les massacres pendant l'occupation française. Cela est d'autant plus marqué dans ce projet, car l'objectif visé est d'inciter l'interlocuteur à agir : « *L'émetteur de l'appel structure son discours pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur...cela permettra de sensibiliser son interlocuteur à l'idée de changement, de réaction face à cette situation* » (id, p. 17). Les réactions des apprenants face à la nature des textes traités risquent d'être hostiles envers la langue française.

Pour ce qui est du dernier projet portant sur la nouvelle fantastique, l'auteur souhaite faire comprendre le concept de la nouvelle fantastique. Cela permet de « *mettre en évidence la structure de la nouvelle fantastique à savoir le récit-cadre et le récit encadré* » (id, p. 19). Les nouvelles proposées sont « Le nez » de Gogol et « La main » de Maupassant. La structure d'une nouvelle est très apparente dans ces textes. Travailler le résumé et développer l'imaginaire des apprenants sont les deux finalités visées par ce projet.

À partir de tout ce que nous venons de citer, nous pouvons affirmer que le guide du professeur de la classe terminale contient plusieurs types de textes, ces derniers sont

justifiés par le public auquel ils sont destinés. Il est important de noter que qu'il n'y a qu'un seul manuel pour toutes les filières : scientifique, littéraire, langues, gestion, math, etc. Par conséquent, il fallait intégrer des textes de spécialités pour répondre aux besoins de tous les apprenants. Ce qui est aussi important à signaler est que ces textes mettent l'accent sur la structure de la langue en négligeant le deuxième aspect de la langue, à savoir l'aspect culturel et interculturel.

### **1.9. Synthèse de l'analyse du corpus**

Les résultats obtenus à travers l'analyse de notre corpus révèlent que les documents officiels liés au système éducatif algérien ne tiennent pas, tous, compte de la dimension interculturelle. En effet, la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel affichent clairement cette envie de s'ouvrir sur les autres cultures et les autres mentalités, dans le but de former des citoyens capables de faire face à la rencontre de l'Autre, notamment dans le cadre des échanges qui pourraient surgir surtout avec la mondialisation. Cependant, certains documents tels la constitution, le document d'accompagnement au programme, la progression annuelle, le guide du professeur ne semblent pas inclure d'objectif en rapport avec la dimension interculturelle.

Pour ce qui est du manuel scolaire de la classe terminale, nous avons relevé certains textes et activités favorisant l'interculturel. Cependant, il y a une inadéquation entre les textes de loi et ce manuel scolaire et même au sein de ce dernier, ce qui a attiré notre attention est que ce manuel est dépourvu de toute intention de prendre en charge l'interculturel, malgré la présence de certains textes orientés vers cette compétence.

Les questionnaires et les activités associés à ces textes se concentrent principalement sur l'aspect linguistique, avec une prise en charge de la culture algérienne. À partir de ce constat, nous pouvons dire que le choix de ces textes n'est pas fait dans une intention interculturelle. Ce paradoxe constaté dans ces documents officiels nous laisse croire que les autorités compétentes n'accordent aucune importance à ladite dimension. Au contraire, l'accent est mis uniquement sur le

renforcement d'une personnalité algérienne et l'attachement à la nation, ce qui explique la présence de tous ces textes à visée patriotique.

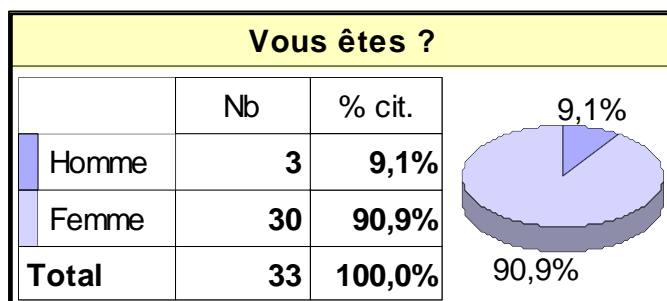
Nous passons à présent à l'analyse du questionnaire et à la présentation des résultats auxquels nous sommes parvenus, tout en les confrontant avec ceux obtenus lors de l'analyse de notre corpus et des enquêtes menées sur le terrain.



## 2. Analyse des outils d'investigation

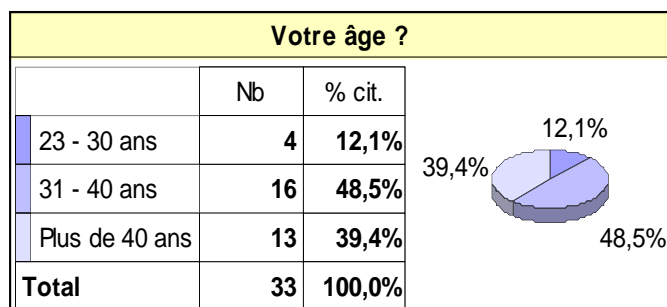
### 2.1. Dépouillement et analyse du questionnaire

#### Civilités



**Commentaire :** le domaine de l'enseignement du français attire davantage de femmes que d'hommes. Les femmes représentent 90.9% de notre échantillon, tandis que Les

hommes ne constituent qu'une petite part, soit 9.1% de notre échantillon. Nous déterminons à la suite de notre analyse, plus précisément, avec l'analyse croisée des questions<sup>21</sup> s'il y a une catégorie qui prend en charge l'interculturel par rapport à une autre.

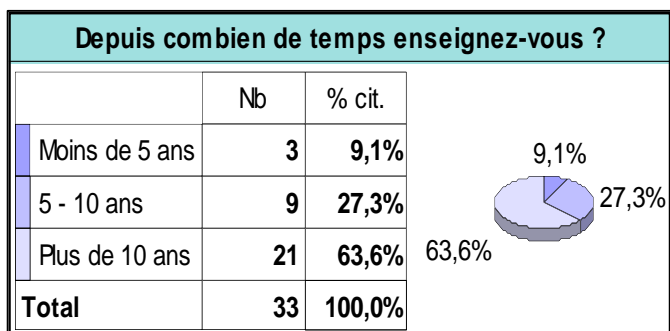


**Commentaire :** Les professeurs âgés entre 31 et 40 ans occupent le plus grand pourcentage de ceux qui sont déjà en poste avec un pourcentage de 48,5%. Vient ensuite ceux qui ont plus de 40 ans,

qui représentent 39,4%. Pour ce qui est des enseignants âgés de moins de 30 ans, nous en avons recensé quatre (4) sur trente-trois (33) avec un pourcentage de 12,1%. Cette question sera également mise en relation avec la prise en charge de l'interculturel afin de déterminer si l'âge de l'enseignant joue un rôle dans la prise en charge de tous les éléments constituant un cours de langue.

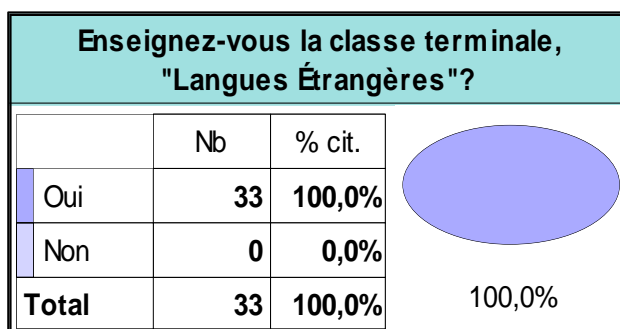
<sup>21</sup> Croisement de questions : est une option dans le logiciel d'élaboration de questionnaire (sphinx) qui consiste à croiser les questions qui ont un lien entre elles. Une question déterminée par une autre.

## Pratiques de classe

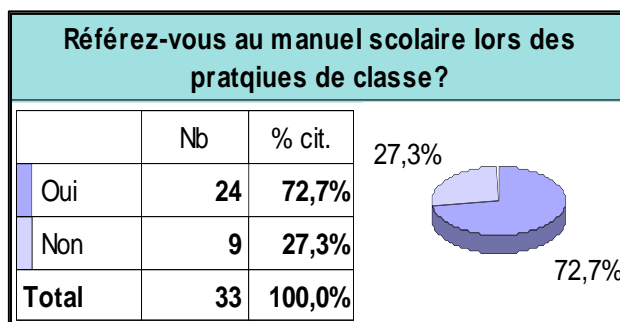


**Commentaire** : 63.6% des professeurs d'enseignement secondaire de langue française ont une expérience de plus de 10 ans. 27.3% ont entre 5 et 10 ans. 9.1% seulement de notre échantillon a

moins de 5 ans d'expérience. Ces statistiques relatives à l'expérience dans le domaine de l'enseignement seront exploitées dans la question en rapport avec la prise en charge de l'interculturel en classe. Le but est de déterminer si l'expérience a un impact sur la prise en compte de l'éducation interculturelle en classe de la troisième année secondaire. Ainsi, les questions relatives au genre, à l'âge et à l'expérience prennent leur sens lorsqu'elles seront croisées avec la relative à la prise en charge de l'interculturel.



**Commentaire** : Tous les professeurs enseignent dans les classes terminales, langues étrangères. Ce pourcentage identifie clairement le public avec lequel nous avons réalisé les enquêtes.



**Commentaire** : 72.7% de notre échantillon se réfère au manuel scolaire lors des pratiques de classe. Par ailleurs, 27% d'enseignants préfèrent utiliser d'autres supports en dehors du manuel, tels que ceux tirés

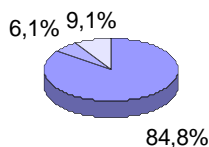
sur internet ou d'autres livres non scolaires. Cela, nous amène à nous interroger sur

la nature des textes et des supports choisis par cette catégorie de professeurs. C'est ce que nous explorons avec la question suivante<sup>22</sup>.

**Si non, dites pourquoi :** Cette justification fait suite à la cinquième question, car les professeurs sont invités à justifier leurs réponses s'ils répondent par « Non » à la question précédente. Les réponses à cette question sont variées, mais elles sont toutes d'ordre grammatical. Aucune justification n'a été fournie pour expliquer pourquoi les professeurs ne se réfèrent pas au manuel pour trouver d'autres supports favorisant l'éducation interculturelle. Voici quelques exemples de réponses données par certains professeurs :

L'enquête numéro 03 (voir Annexe 13) a expliqué que le manuel scolaire ne correspond pas à ses objectifs. Nous citons également l'argument avancé par l'enseignant numéro 12 (voir Annexe 14) qui affirme que le manuel : « *Ne répond pas toujours aux besoins des projets/des objectifs à atteindre* ». L'enquête numéro 16 (voir Annexe 15) a justifié sa réponse négative en disant ceci : « *Parfois je travaille des textes et des activités parascolaires car il y a peu d'activités dans le livre scolaire, et les textes sont parfois difficiles* ». Ainsi, nous pouvons conclure en affirmant que les professeurs qui optent pour d'autres supports en dehors du manuel ne le font pas dans le but de travailler l'interculturel, mais plutôt pour atteindre d'autres objectifs.

Quelle est la culture dominante dans ce manuel scolaire?		
	Nb	% cit.
Culture algérienne	28	84,8%
Culture française	2	6,1%
Culture anglaise	0	0,0%
Autre	3	9,1%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>



**Commentaire :** La culture dominante dans le manuel de la classe terminale est la culture algérienne, comme l'ont confirmé 84.8% des enseignants. 9.1% des professeurs ont préféré répondre par « autre » sans

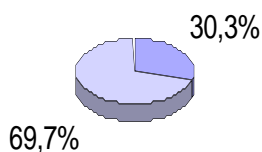
préciser la culture dominante, tandis que 6.1% des enseignants estiment que la culture française domine dans ce manuel. Ce pourcentage élevé de réponses indiquant la dominance de la culture algérienne dans le manuel scolaire et affiche celle-ci comme étant celle qui est véhiculée à travers l'enseignement-apprentissage de la langue française. Cela est peut-être dû au fait que les concepteurs du manuel n'ont pas

<sup>22</sup> La justification de réponse est prise par le logiciel (sphinx) comme une question à part

respecté les objectifs assignés à la loi d'orientation et au programme officiel quant à l'intégration de l'interculturel en classe terminale ou encore, ils n'ont pas été formés à la didactique de l'interculturel. Ce dernier passe par la prise en considération d'abord de la culture de la langue cible.

**Si « Autre », laquelle :** Trois (3) professeurs sur trente-trois (33), soit 9.1% de notre échantillon, estiment que la culture dominante dans le manuel scolaire n'est pas algérienne. En effet, pour l'enquête numéro seize (16), la culture dominante est : « Russe dans les textes narratifs fantastiques ». Les enquêtés numéros trente (30) et trente et un (31) estiment quant à eux que le manuel ne met l'accent sur aucune culture en particulier. Ces réponses données par certains enseignants indiquent que la culture algérienne n'est pas la seule présente dans ce manuel, mais qu'il existe d'autres cultures, mais de façon très limitée.

Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française?		
	Nb	% cit.
Oui	10	30,3%
Non	23	69,7%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>

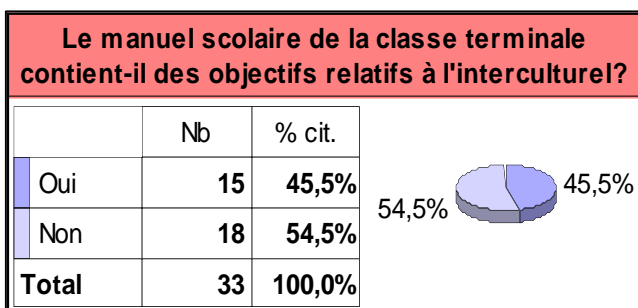


**Commentaire :** Les textes traitant de la culture française sont moins présents dans le manuel scolaire. En effet, vingt-trois (23) professeurs sur trente-trois (33), soit 69.7% s'accordent à dire que ladite culture ne figure pas dans le livre de l'élève.

Ce pourcentage confirme la question précédente concernant la culture dominante dans le manuel scolaire. En revanche, dix (10) enseignants, soit 30.3 % jugent que le manuel contient tout de même certains textes mettant en avant la culture française.

Nous estimons que cette culture ne figure pas dans le manuel, et cela a été confirmé par la majorité des professeurs. Pour ce qui est de son absence dans le manuel, il peut être expliqué par la volonté d'algérieniser les enseignements, notamment après l'indépendance de l'Algérie. À cette époque, l'État visait à replacer la culture française qui avait prévalu pendant 132 ans de colonisation, par une culture purement algérienne dans le but d'installer d'autres fondements et principes propre à la nation.

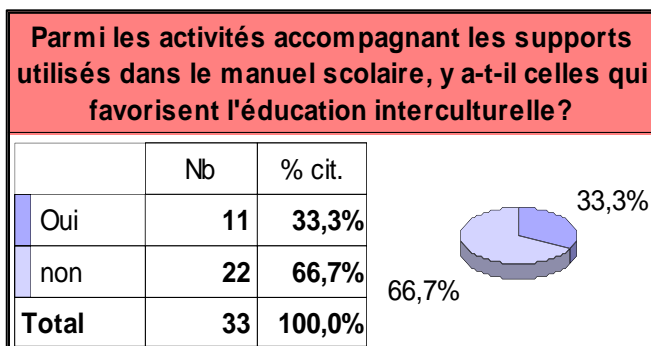
### Prise en charge de l'interculturel



**Commentaire :** Pour ce qui est des objectifs du manuel scolaire, 54,5% des professeurs estiment qu'ils ne favorisent pas la dimension interculturelle. Cette question est très importante pour la suite de notre

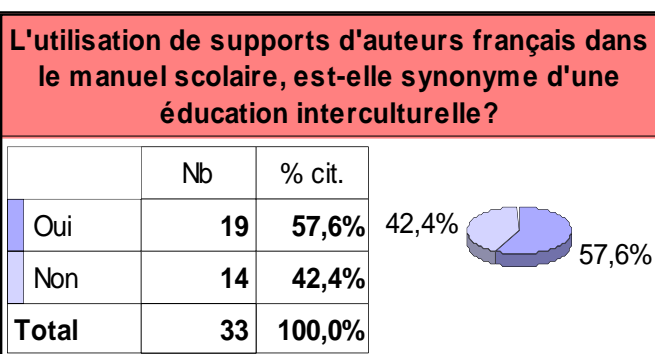
enquête, car l'un de nos objectifs est de déterminer si la dimension interculturelle est prise en compte dans ledit manuel. En revanche, 45.5 % de notre public estiment que les objectifs d'une éducation interculturelle sont présents dans le manuel.

Ce léger décalage entre les pourcentages des réponses des professeurs nous fait comprendre que ces derniers ne comprennent peut-être pas vraiment ce que nous entendons par la prise en charge de l'interculturel dans un manuel scolaire. En effet, lors de notre analyse du manuel, nous n'avons identifié aucun objectif favorisant l'interculturel.



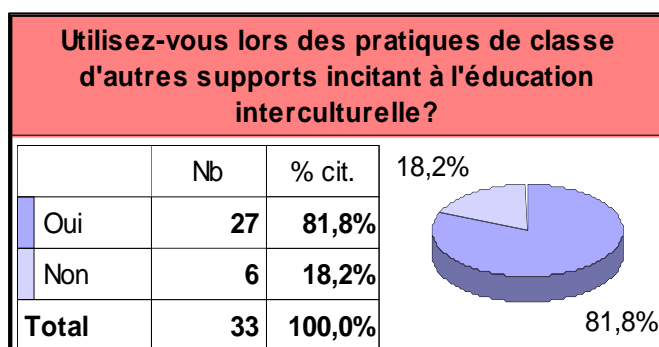
**Commentaire :** Un total de 66,7% des professeurs estiment que les activités accompagnant les supports proposés dans le manuel sont dépourvues d'une éducation interculturelle. En revanche, 33,3% d'entre eux déclarent que le manuel

prend en charge cette éducation. Cela nous amène à affirmer que les concepteurs du manuel n'ont pas prévu d'introduire des textes favorisant l'interculturel et n'ont pas non plus prévu des activités dans cette perspective.



**Commentaire** : 57,6% des professeurs pensent que l'utilisation de textes d'auteurs français est synonyme d'une éducation interculturelle. Les informateurs qui estiment que l'interculturel ne se limite pas à

l'utilisation de textes d'auteurs français représente un pourcentage de 42,4%. Cet écart minime entre ces deux pourcentages nous laisse croire que les professeurs ne sont pas certains si l'utilisation de supports d'auteurs français relève de l'interculturel ou pas.



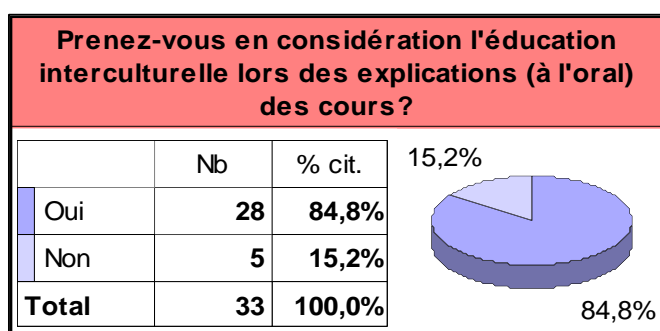
**Commentaire** : Pour ce qui est de l'utilisation, des textes incitant à l'éducation interculturelle, la majorité des professeurs confirment travailler avec leurs apprenants sur des thèmes liés à

l'interculturel, représentant un pourcentage de 81,8%. Le pourcentage restant, soit 18,2% des professeurs se limite aux textes proposés dans le manuel scolaire.

Il est important de noter que la réponse à cette question contredit ce que nous avons observé lors des observations de classe et va à l'encontre de notre analyse des fiches pédagogiques que nous avons récupérées auprès de ces professeurs. Certes, ces derniers font appel à d'autres textes, mais aucun d'eux ne favorise l'interculturel ou du moins la culture française.

**Si non, dites pourquoi** : Pour ce qui est des réponses négatives, elles ont été justifiées comme suit : l'enquête numéro 15 (voir annexe 16), ne fait pas appel aux supports liés à l'interculturel car, pour lui, « *ce n'est pas notre 1<sup>er</sup> objectif. Si on le fait, il s'agit d'un travail personnel. C'est un plus pour l'élève.* ». Cela nous interpelle sur l'existence d'une hiérarchisation des objectifs et nous pouvons comprendre, par sa réponse, que la composante culturelle vient en deuxième position et elle facultative.

Cependant, après avoir analysé les textes réglementaires régissant le système éducatif algérien, nous avons constaté qu'il n'y a aucun classement concernant des objectifs pédagogiques assignés à la classe terminale, qu'ils soient principaux ou secondaires. De plus, il y a des passages, même s'ils sont minimes, qui favorisent l'ouverture sur l'universalité. Par conséquent, la prise en charge de l'interculturel ne devrait pas être considérée comme un ajout facultatif, comme il a été mentionné. Le professeur numéro 21 (voir Annexe 17) justifie sa réponse par le fait que la culture algérienne est une source de motivation pour les apprenants de la classe terminale. Enfin, l'enquêté numéro 29 (voir Annexe 18) explique la non utilisation de supports incitant à l'interculturel par la simple et unique raison qu'il y a : « *des thèmes tabous* ». Le raisonnement de ce professeur est synonyme de la suppression du programme scolaire de quelques matières scientifiques comme par exemple la science naturelle, car elle contient également des thèmes tabous.

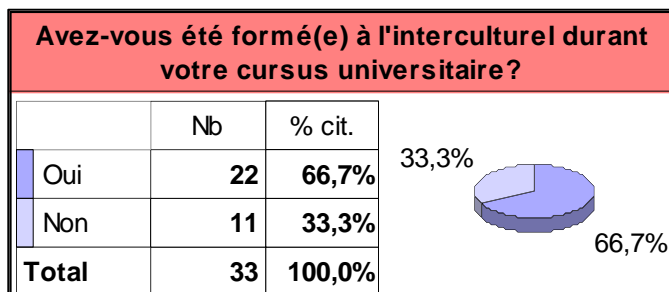


**Commentaire :** En ce qui concerne la prise en charge de l'éducation interculturelle lors des explications orales de cours, 84,8% des professeurs estiment prendre en charge cet aspect de la langue. En

revanche, 15,2% d'entre eux, déclarent ne pas le prendre en compte. Il est important de se demander comment il est possible de parler d'interculturel dans les textes de loi et dans le manuel scolaire si les professeurs ne prennent pas la peine de l'expliquer ou de le travailler avec leurs apprenants ?

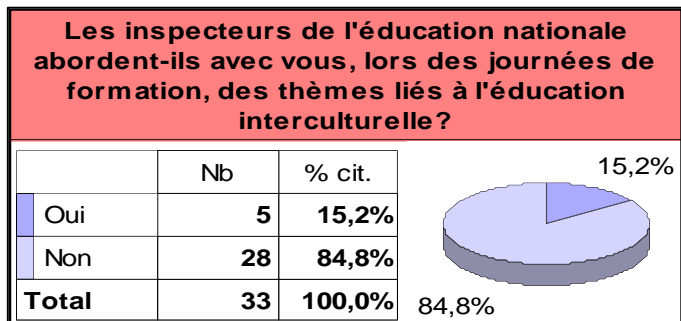
**Si non, dites pourquoi :** Les cinq enseignants qui ont répondu négativement à la question sont les enquêtés sept, quinze et vingt-deux. En revanche, l'enseignant numéro quatre (04) justifie sa réponse par le fait qu'il y a des exemples explicites qui peuvent répondre à ses objectifs, bien que la justification avancée ne soit pas en inadéquation avec la question posée. Le professeur numéro douze (12) quant à lui (voir Annexe 19) estime que : « *le niveau de la plupart des apprenants ne le permet pas* ». Cette justification n'est pas fiable non plus, car la prise en charge de l'interculturel ne dépend pas du niveau des élèves. En effet, lors de l'enquête

précédente (observations de classe et analyse des fiches pédagogiques), nous avons constaté l'absence totale de l'interculturel, que ce soit dans le manuel ou lors des pratiques de classe. Ainsi, les 28 professeurs qui prétendent prendre en charge l'interculturel à l'oral, ne l'ont fait à aucun moment lors des pratiques de classe.



**Commentaire :** La question relative aux formations antérieures des enseignants, 66,7% d'entre eux déclarent avoir reçu, durant leur cursus universitaire, une formation en

interculturel. Concernant les 33,3% des professeurs restant, ils affirment n'avoir pas été formés à l'université, à l'interculturel. Il est important de noter que même ces 22 enseignants qui ont reçu une formation en interculturel ne la prennent pas en considération en classe, comme nous l'avons remarqué et constaté lors des observations de classe.



**Commentaire :** Les inspecteurs de l'éducation nationale n'abordent pas de thèmes liés à l'interculturel avec les professeurs, lors de formations continues. Cela a été confirmé par

84,8% des enseignants. Seuls 15,2% d'entre eux estiment que ces inspecteurs abordent la dimension interculturelle lors des séminaires. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les inspecteurs n'ont pas reçu de directives d'aborder les éléments favorisant l'éducation interculturelle. C'est pourquoi ils ne la mettent pas en œuvre lors des journées pédagogiques.

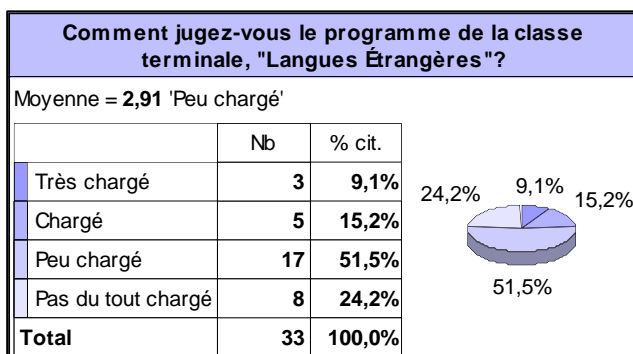
### **Question 19 (ouverte) : Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?**

La question visant à obtenir une définition de l'interculturel a pour objectif d'évaluer la connaissance des professeurs quant à ladite éducation. En effet, sur trente-trois (33)



enseignants interrogés, vingt et un (21) ont répondu à cette question. Il est nécessaire de noter que ces définitions tournent toutes autour de l'interculturel. C'est une : « *technique d'apprentissage qui permet à l'élève de devenir un citoyen ouvert d'esprit qui accepte l'autre et qui approuve la civilisation de la langue étudiée* », écrit l'enquêté numéro un (01) (voir Annexe 20). Le professeur numéro 15 (voir Annexe 21) propose une autre définition en disant que l'interculturel est un : « *échange de culture* », il continue son explication en précisant que l'éducation interculturelle : « *c'est apprendre à connaître l'autre, à respecter l'Autre, à l'accepter avec ses différences* ». Un autre enquêté explique que l'interculturel est une : « *éducation qui prend en compte la diversité culturelle qui est une réalité à laquelle nous ne pouvons échapper. On dit qu'une langue véhicule une culture* ». Nous tenons à préciser que certains de ces informateurs n'avaient pas rempli les questionnaires sur le champ sous prétexte qu'ils n'avaient pas de temps, c'est pourquoi ils l'ont rempli chez eux. Ce qui explique certaines formulations de réponses relatives à la définition de l'interculturel.

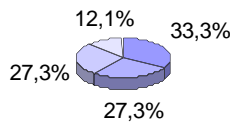
## Représentations



**Commentaire :** Pour ce qui est des questions relatives à la catégorie « représentation » nous les avons introduites par un item en rapport avec le programme scolaire de la classe terminale. En effet, 51,5% des professeurs estiment que ce

programme est « Peu chargé », tandis que 24,2% des professeurs estiment qu'il n'est « Pas du tout chargé ». Seulement 15,2% d'entre eux pensent qu'il est « Chargé ». Un faible pourcentage de 9,1% considère que ledit programme est « Très chargé ». Nous pouvons donc proposer une intégration de l'interculturel dans le programme scolaire de la classe terminale, langues étrangères, sans nécessairement altérer les objectifs grammaticaux déjà assignés.

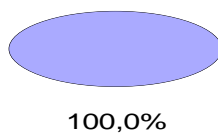
Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues Étrangères"?		
Moyenne = 2,18 'Peu suffisant'		
	Nb	% cit.
Suffisant	11	33,3%
Peu suffisant	9	27,3%
insuffisant	9	27,3%
Très insuffisant	4	12,1%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>



**Commentaire** : Concernant la question relative au temps imparti à l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe terminale, langues étrangères, nous avons remarqué des pourcentages de réponses plus au moins proches, ce que

veut dire que les enseignants n'ont pas une estimation uniforme du temps qui leur a été attribué pour cette matière. En effet, 33,3% des professeurs jugent que le temps imparti est « Suffisant ». Pour les réponses liées aux deux variables : « Peu suffisant » et « Insuffisant », nous avons enregistré le même pourcentage, à savoir 27,3%. Les informateurs restants estiment que le temps qu'on leur a accordé pour cette matière est « Très Insuffisant », ce qui représente un pourcentage de 12,1%. Ces résultats indiquent qu'une formation d'ordre méthodologique pourrait être nécessaire pour les professeurs afin qu'ils puissent gérer leur temps et terminer ainsi le programme dans les délais, surtout avec l'intégration de l'interculturel dans le programme, ce qui entraînera de nouvelles tâches à réaliser avec leurs apprenants au sein de leurs classes respectives.

Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues Étrangères"?		
	Nb	% cit.
Oui	33	100,0%
Non	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>



**Commentaire** : La question visant à évaluer la motivation des professeurs pour une intégration de l'interculturel en classe a été précisée à travers cette question.

En effet, la totalité des professeurs interrogés, soit 100% d'entre eux, sont favorables à la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, langues étrangères. Cette unanimité est cruciale, car elle indique que les enseignants sont favorables à l'idée d'intégrer l'interculturel dans le programme scolaire, ce qui facilitera probablement la mise en place de cette dimension sans rencontrer de résistance de leur part.

**Si « Non », dites pourquoi :**

Cette question ouverte considérée comme une suite à la précédente, visait à recueillir des justifications des enseignants qui ne sont pas favorables à la prise en considération de l'éducation interculturelle en classe. Cependant, les professeurs n'ont pas jugé utile de justifier leurs réponses pour la simple et unique raison qu'ils sont tous d'accord pour une intégration de l'éducation interculturelle en classe terminale langues étrangère.

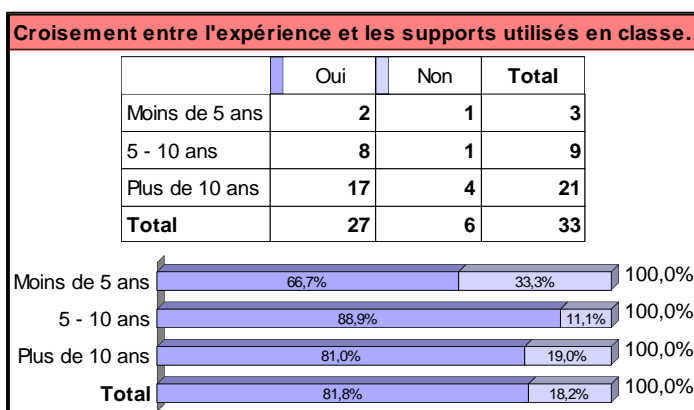
**Question vingt-quatre (24) ouverte : Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale « langue étrangère » ?**

La dernière question de notre questionnaire sollicite les enseignants à faire des propositions en vue de prendre en charge l'interculturel en classe terminale, langues étrangères. En effet, sur trente-trois (33) professeurs, vingt-six (26) ont formulé des propositions. Ces recommandations seront très utiles dans la prise en charge l'interculturel, notamment lors de son intégration dans le programme de français. Voici quelques exemples de ces suggestions :

Le premier professeur, à titre d'exemple, suggère des : « *supports : textes, documents audio-visuels fait par des français. Faire parler les apprenants avec des français par exemple organiser des cours par « Skype » avec des français* ». Le deuxième enseignant propose d'organiser des sorties, des séjours linguistiques ici en Algérie ou ailleurs pour mieux connaître la culture et la langue de l'Autre. L'enquête numéro 12 estime que l'intégration de cet aspect de la langue dans le programme national est possible par la : « *proposition de supports dont le contenu serait étranger au quotidien de l'apprenant, visant une éducation, un enrichissement culturel* ». L'enquête numéro 18 recommande également de travailler sur des chansons françaises. L'enquête numéro 27 propose « *D'intégrer des textes relatifs à la littérature française, des textes de Stendhal, de Flaubert, de Maupassant* ». L'enquête numéro 28 préconise d'intégrer des supports abordant des thèmes interculturels, des sorties pédagogiques au centre culturel français pour connaître la culture française, ses auteurs, sa civilisation.

Nous allons examiner ces propositions tout en choisissant celles qui répondent aux objectifs de notre recherche et aux finalités assignées à notre programme relatif à l'intégration de l'interculturel en classe terminale, langues étrangères. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons prévu de poser cette question.

### Analyse croisée des questions

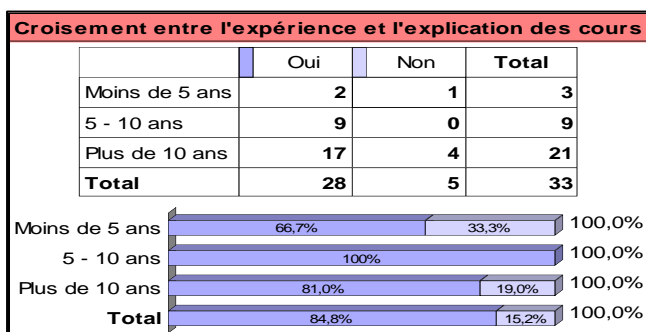


**Commentaire** : L'analyse croisée des questions nous permet d'approfondir l'analyse de notre questionnaire en récupérant plus d'informations relatives à notre recherche. En effet, les deux premiers items concernés par ladite analyse est

la troisième (03) question relative à l'expérience des enseignants dans le domaine de l'enseignement avec la treizième (13) question liée à l'utilisation de supports favorisant l'éducation interculturelle.

En effet, 66,7% des professeurs ayant moins de 5 ans d'expérience estiment travailler avec des textes et supports favorisant l'interculturel. Ceux qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience, soit 88,9% déclarent également prendre en charge cet aspect de la langue en choisissant des textes traitant des thèmes interculturels. Enfin, les professeurs ayant plus de 10 ans d'expérience dans le domaine représentent un pourcentage de 81%. Au total, 81,8% des enquêtés qui ont de l'expérience affirment choisir d'autres textes incitant les apprenants à l'interculturel.

Ce premier croisement entre l'expérience des enseignants est l'utilisation de supports favorisant l'interculturel nous a montré que les professeurs expérimentés sont, peut-être, plus branchés sur internet que les autres, ils sont plus dynamiques que les nouveaux, et sont tentés par des textes qui mettent en avant-garde l'ouverture sur les autres cultures.



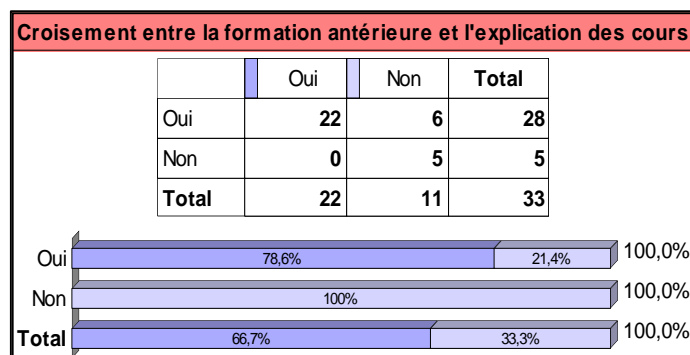
**Commentaire :** l'expérience dans le domaine de l'enseignement est les explications des enseignants pendant le cours sont aussi concernées par l'analyse croisée. Les résultats indiquent que 84,8%

d'entre eux ayant de l'expérience prennent en charge (à l'oral) la dimension interculturelle. En revanche, 15,2% des enseignants se contentent de l'aspect grammatical.

Ce croisement présente les professeurs ayant entre 5 et 10 ans dans le domaine d'enseignement comme étant ceux qui prennent en charge le plus, l'éducation interculturelle, notamment lors des explications des cours (à l'oral), ils représentent un pourcentage de 100%. Ceux qui ont plus de 10 ans dans le domaine incitent également les apprenants à l'ouverture avec un pourcentage de 81%. Pour ce qui est des enseignants qui ont moins de 5 ans, 66,7% d'entre eux estiment prendre en compte l'interculturel lors des explications à l'oral.

Nous constatons que les professeurs qui ont entre 5 et 10 ans sont plus attentifs quant à la prise en charge de l'interculturel.

Au total, 84,8% des professeurs faisant partie de ces trois catégories, affirment prendre en charge l'interculturel lors des explications (à l'oral) des cours. Les 15,2% des professeurs restant abordent avec leurs apprenants la structure de la langue.

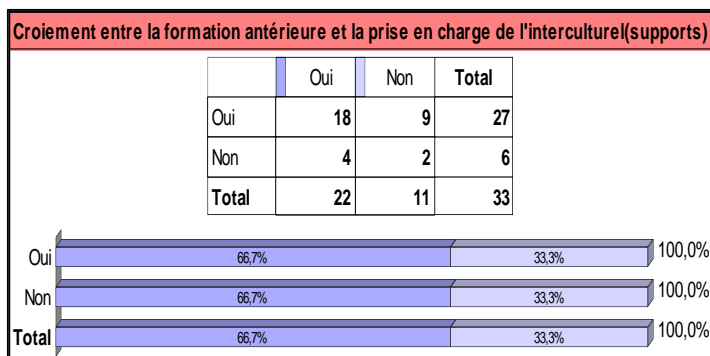


**Commentaire :** Le croisement entre la formation antérieure des professeurs en interculturel et la prise en charge de celui-ci en classe, notamment lors des explications à l'oral des cours, indiquent que la dimension

interculturelle est prise en charge par les enseignants qui ont reçu une formation dans

ce sens, avec un pourcentage de 66,7%. Pour ce qui est de ceux qui n'ont pas reçu de formation, représentent un pourcentage de 33,3%.

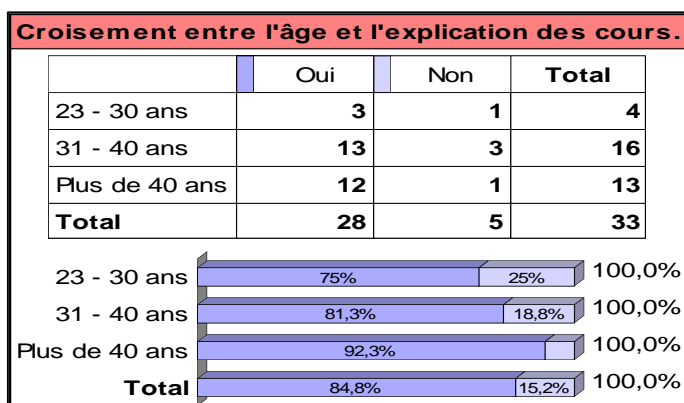
En nous basons sur ce croisement et sur les réponses des professeurs, nous pouvons dire que les professeurs formés en interculturel affirment davantage prendre en charge cette dimension dans leur enseignement. Cependant, il peut y avoir un écart entre leurs déclarations et ce qui se passe réellement en classe.



**Commentaire :** La question liée à la formation universitaire des professeurs est croisée avec la treizième question relative à la nature des supports utilisés en classe terminale, langues étrangères. Tout comme le

croisement précédent, les résultats ont révélé que 66,7% des professeurs ayant reçu une formation en interculturel font appel à des supports extrascolaire en rapport avec l'interculturel. En revanche, 33,3% restant ne la prennent pas en charge lors des pratiques de classe.

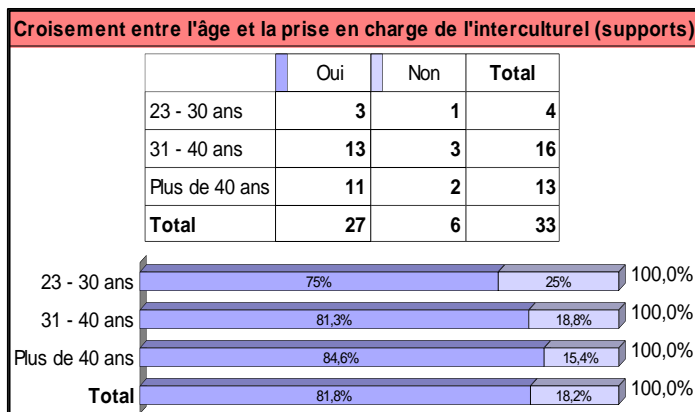
Les résultats de ces deux derniers croisements précisent que les enseignants qui ont bénéficié d'une formation en interculturel n'hésitent pas à la travailler en classe que ce soit à l'écrit ou à l'oral.



**Commentaire :** les deux questions concernées par ce croisement sont la deuxième relative à l'âge avec la treizième liée à la prise en charge de l'interculturel à l'oral. En effet, les résultats indiquent que 92,3%

des professeurs ayant plus de 40 ans prennent en charge l'interculturel lors des explications des cours, vient ensuite ceux qui ont entre 31 et 40 ans avec un pourcentage de 81,3%. Enfin, ceux qui ont entre 23 et 30 ans occupent la troisième

place avec 75%. Au total, 84,8% de notre échantillon, faisant partie des trois groupes d'âge, déclarent prendre en ligne de compte l'interculturel à l'oral. 15,2% seulement de la population estime s'intéresser uniquement à la composante linguistique.



**Commentaire :** Le croisement entre l'âge et la prise en charge de l'interculturel, à travers des supports, indiquent que les professeurs ayant plus de 40 ans choisissent des textes incitant à l'interculturel avec un pourcentage de 84,6%. Ceux qui

ont entre 31 et 40 ans occupent la deuxième position avec 81,3%. Enfin, ceux âgés entre 23 et 30 ans sont à la troisième place avec un taux de 78%. Au total, 81,8% des professeurs s'inscrivant dans les trois groupes d'âge, déclarent faire appel à d'autres supports pour prendre en charge l'éducation interculturelle en classe de la troisième année secondaire, filière langues étrangères.

Nous constatons, à travers ces pourcentages rapprochés que, l'âge n'est pas déterminant dans les choix pédagogiques que font les professeurs lors des pratiques de classe, concernant la prise en charge de l'interculturel en classe.

Les réponses obtenues à travers le questionnaire sur la prise en charge de l'interculturel sont appuyées et vérifiées par une observation de classe que nous avons réalisée avec ces mêmes professeurs. Le principe est d'assister aux cours de ces derniers afin de déterminer s'ils prennent en charge ou non la dimension interculturelle, notamment lors des pratiques enseignantes.

Pour récapituler, les réponses des professeurs, que nous avons eues dans le questionnaire sur la prise en charge de la dimension interculturelle en classe de langue, sont toutes positives. En d'autres termes, tous les enseignants affirment intégrer ladite dimension dans leurs actes pédagogiques avec les élèves de classe terminale, filière langues étrangères. C'est ce que nous vérifions à travers les observations de classe.

## 2.2. Analyse de l'observation de classe

Dans ce volet, nous analysons l'observation de classe que nous avons effectuée avec les professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale, langues étrangères. Il convient de noter que cette enquête a été réalisée avant la distribution des questionnaires afin de révéler notre thème de recherche, et cela pour ne pas influencer le déroulement de la séance. Cet ordre d'effectuer ces enquêtes n'est pas anodin, bien au contraire ; pour que les professeurs ne soient pas influencés par les items du questionnaire, qui mettent en avant le thème de l'interculturel. Le but aussi est d'évaluer la spontanéité des enseignants dans leurs actes pédagogiques. De plus, nous avons informé les enseignants que notre objectif principal était d'observer les interactions des apprenants et leurs réponses aux questions posées, ce qui les a mis à l'aise pendant la séance à laquelle nous avons assisté.

Pour ce qui est de la grille d'observation, nous n'avons pas adopté un modèle bien déterminé, car chaque enseignant procède avec une méthode qui est tout à fait différente de celle d'un autre professeur. De plus, notre objectif était de prendre en considération tout ce qui se fait en classe. Nous tenons à préciser que les proviseurs des lycées nous ont interdit de filmer ou d'enregistrer à l'intérieur des établissements. C'est pourquoi nous avons opté pour la technique de la prise de notes qui consiste à noter tout ce que l'enseignant fait en classe aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

En effet, nous notons tout l'acte pédagogique dans un brouillon. Cette approche nécessite une rapidité dans la prise de note, car notre objectif est de mentionner intégralement tout ce que se dit à l'oral et tout ce qui se fait à l'écrit par l'enseignant. Toutefois, les réponses des apprenants, leurs questions et leurs remarques ne sont pas prises en considération, car cela ne fait pas partie des objectifs assignés à notre recherche, (voir annexes 22, 23).

Parmi les éléments que nous observons figurent les points suivants :

L'utilisation ou non du manuel scolaire ;

Le lancement des objectifs de la séance en question ainsi que les compétences visées ;

La nature des textes traités en prenant en compte les thèmes traités ;



Le vocabulaire et le champ lexical ;

Les questions posées pour les apprenants ;

Les explications et le discours pendant le cours ;

La trace écrite sur le tableau ;

Ce que l'apprenant doit recopier sur son cahier ;

Les activités que les professeurs donnent en classe et à la maison.

Nous avons assisté à trois séquences d'apprentissage qui font partie du premier projet intitulé *Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information*. L'objet d'étude de ce projet est aux textes et documents d'histoire. Chacune de ces séquences comprend les éléments suivants : la négociation du projet, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, les points de langues relatifs à la grammaire, conjugaison, lexique et orthographe, l'entraînement à l'écrit, la production écrite, le compte rendu de la production écrite et les devoirs surveillés.

### 2.2.1. Nature de textes proposés par les professeurs

Nous présentons ci-dessous un tableau des textes travaillés par les enseignants, en mettant en évidence les auteurs choisis et proposés aux apprenants au cours de pratiques de classe.

*Tableau 11. Textes proposés par les enseignants lors des observations de classe*

Ob n°	Intitulé du texte/ Support	Utilisation du manuel	Auteurs	Origine
01	Guillotine le prix de la liberté	Non	Amar MANSOURI	Algérienne
02	Compte rendu de la production écrite sur la guerre d'Algérie	Non	Didier Daeninek	Française
03	Compte rendu de la production écrite sur l'Histoire de l'équipe nationale.	Non	//	//
04	Histoire de 08 mai 1945. Répression sanglante dans le Nord-Constantinois	Oui	M. Yousfi	Algérienne
05	Un texte sur les conditions déplorables des algériens pendant la colonisation	Non	M. Yousfi	Algérienne
06	Une guerre sans merci	Oui	Mahfoud KADDACHE	Algérienne
07	Histoire de 08 mai 1945. Répression sanglante dans le Nord-Constantinois	Oui	M. Yousfi	Algérienne

08	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
09	Texte 1 : Le 08 mai 1945 Texte 2 : 08 mai 1945. 08 mai, fête de la Victoire Texte 3 : Le 08 mai 1945	Non	Marie Cailletet B. TH  Wikipédia	Française
10	L'espoir des peuples colonisés	Oui	M. Yousfi	Algérienne
11	Image présentant des algériens assassinés par les français	Non	//	//
12	Le 08 mai 1945	Non	M. Yousfi	Algérienne

Ob n°	Intitulé du texte/ Support	Utilisation du manuel	Auteurs	Origine
13	Négociation du projet	Non	//	//
14	Faut-il dire la vérité au malade	Oui	P. Viansson-Ponte L. Schwartzberg	Français Français
15	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
16	Le 08 mai 1945	Non	M. Yousfi	Algérienne
17	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
18	Hiroshima et Nagasaki : le mort atomique	Non	Internet	//
19	Distribution d'une feuille contenant des exemples.	Non	//	//
20	Vidéo. Témoignage d'une femme	Non	Zohra Drif	Algérienne
21	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Houcine Adryen	Algérienne
22	Compte rendu de la PE	Non	//	//
23	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Mohamed Ghafir	Algérienne
24	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Mohamed Ghafir	Algérienne
25	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	M. KADDACHE	Algérienne
26	Poème : Hymne National algérien	Non	//	//
27	Texte 1 : le 08 mai 1945 Texte 2 : 08 mai 1945 Texte 3 : Le 08 mai 1945	Non	Marie Cailletet B. Th Wikipédia	Française
28	Trois textes sur la guerre d'Algérie	Non	//	//
29	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
30	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Henri pouillot	Française
31	Histoire du 08 mai 1945	Non	M. Yousfi	Algérienne
32	Activités sur le tableau	Non	//	//
33	Une guerre sans merci	Oui	M. KADDACHE	Algérienne

Lors des observations de classe, nous avons remarqué que les professeurs de la classe terminale, langues étrangère n'utilisent pas systématiquement leurs manuels scolaires. En effet, vingt-six (26) enseignants sur les trente-trois (33) ont fait appel à des textes tirés dans d'autres sources (voir annexes 24, 25 et 26). Les sept (7) restants ont préféré travailler sur les textes du manuel scolaire (voir annexes 27, 28). La plupart des textes et supports utilisés en classe traitant l'histoire d'Algérie pendant la guerre de libération. Vingt-quatre (24) professeurs ont fait appel à ce genre de texte. Nous ne pouvons pas parler de textes historiques sans évoquer le champ lexical et le vocabulaire qui caractérisent ces textes, cela oriente aussi le discours des professeurs vers une terminologie péjorative envers le colonisateur : massacres, génocide,

violence, viols, bombes, guillotine et d'autres termes similaires qui reviennent dans chaque séance. Ces termes *négatifs* omniprésents ont exclu pratiquement le vocabulaire mélioratif, ce dernier est totalement absent dans la nomenclature. L'altérité est très apparente dans ces textes, mais c'est une *altérité négative* qui risque de diviser les deux peuples en installant des frontières anti-culturelles empêchant de pénétrer en Algérie tout ce que se rapporte à la France.

Le champ lexical dans ces textes est étroitement lié à la guerre. Les thèmes abordés sont en rapport avec la guerre d'Algérie, ainsi qu'aux conditions socio-économiques déplorables auxquelles le peuple algérien est confronté entre 1954 et 1962. Tout ce que la France a perpétré en Algérie pendant cette période historique a été relaté dans ces textes, même les séances audio-visuelles auxquelles nous avons assisté sont dominées par un climat de guerre et de conflits. Nous avons aussi remarqué que les professeurs ayant choisi d'autres textes abordent également cette période sombre de l'histoire d'Algérie. Cela peut s'expliquer par le fait que dans les épreuves du baccalauréat incluent toujours un texte lié à la guerre d'Algérie, c'est pourquoi les enseignants les proposent à leurs apprenants. Réussir les examens semble être l'unique objectif qui est visé par ces professeurs.

Les textes d'auteurs algériens sont aussi omniprésents en classe avec un total de quinze (15), tandis que seulement cinq (5) supports d'écrivains français sont utilisés. La préférence pour les auteurs algériens est justifiée par la richesse de leurs écrits concernant la guerre d'Algérie. Même les textes d'auteurs français choisis, la plupart sont en faveur de la cause algérienne. Ceci signifie que l'accent mis sur la guerre de libération et sur la vie des Algériens pendant cette période pourraient également être utilisées par les enseignants comme un moyen de rapprocher les deux peuples en mettant l'accent sur une éventuelle tolérance dans le but d'instaurer un climat de paix.

### 2.2.2. Lancement des objectifs par les enseignants au début de séances

Les nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage de la langue française exigent des professeurs de lancer les objectifs au début de chaque séance, en précisant les compétences visées. Or, ce que nous avons observé va à l'encontre de cette recommandation. En effet, la majorité des enseignants n'ont pas annoncé les objectifs ni les compétences ciblées. Seuls deux observés, vingt-six (26) et vingt-sept (27), ont formulé les objectifs, mais sans prendre en considération les compétences à installer à travers le cours en question. Ce que nous pouvons affirmer par rapport au lancement des objectifs, c'est que les professeurs se contentent de citer à l'oral ou de mentionner sur le tableau la nature de la séance et les intitulés des cours. En effet, vingt-deux (22) professeurs ont annoncé les intitulés, tandis que onze (11) ont jugé utile de commencer directement le cours. Pour ce qui d'objectifs liés à l'éducation interculturelle, nous n'en avons relevé aucun. Les intitulés de séances sont tous d'ordre linguistique. Dans le tableau ci-dessous, nous exposons ce que les enseignants annoncent au début de chaque cours

*Tableau 12. Textes proposés par les enseignants lors des observations de classe*

Enquêté(e) N°	Annnonce des intitulés de séances
01	Aujourd'hui, on va essayer de travailler la compréhension de l'oral.
05	Aujourd'hui, on va passer à la production écrite.
07	Aujourd'hui, on va voir les modalisateurs
08	Aujourd'hui, on va faire un petit rappel du discours rapporté
09	Aujourd'hui, on va faire la synthèse des documents
10	On va travailler un autre texte d'une dimension critique
12	Aujourd'hui, on va travailler un autre texte.
13	Ouvrez vos livres, on commence le projet 2, intitulé « le débat d'idées »
14	Aujourd'hui, nous allons commencer un nouvel objet d'étude
15	On est en train de faire le discours direct et le discours indirect
16	On va travailler un point de langue qui est la modalisation
20	aujourd'hui, on va voir la 2 <sup>ème</sup> séquence et on va voir le texte historique sous un autre angle.
22	On continue, donc, la correction de la production écrite
23	Aujourd'hui, on va faire la correction du devoir
24	On va faire la correction
26	Lire pour repérer la visée communicative d'un poème.
27	- Comprendre ce qu'est une synthèse de documents. - Saisir la démarche à suivre pour synthétiser des documents. - Rédiger une synthèse de documents sur un événement historique
28	On va essayer de corriger les trois productions en prenant en considération les trois temps : imparfait, passé simple et passé composé

29	Alors, on passe à autre chose
30	On va faire la correction du devoir
31	On passe à autre chose
32	aujourd'hui, on va faire une interrogation.

### 2.2.3. Le déroulent du cours et l'exposé des professeurs à l'oral

Aucun enseignant n'a abordé de thèmes relatifs à la culture française ou à une dimension interculturelle. Au contraire, le discours des professeurs était axé principalement sur des objectifs purement linguistiques, ainsi que sur un discours historique portant sur l'Algérie de 1945 à 1962. (voir annexe 29). Ce discours semblait inciter les apprenants à se révolter, développant ainsi des sentiments hostiles envers la France et les français, en leur faisant lire des textes contenant un vocabulaire péjoratif, en leur faisant également écouter les témoignages des personnes torturées pendant la guerre de libération et en leur montrant des images et des photos des personnes massacrées, torturées et égorgées pendant la guerre de libération (voir annexe 30). Les questions posées quant à elles, mettaient en avant la culture locale en montrant les exploits des Algériens en général, et du FLN en particulier, pendant la guerre. Cependant, ces questions étaient aussi d'ordre linguistique, car c'est le principe même de l'enseignement/apprentissage de la langue française. La dimension interculturelle n'était donc pas prise en charge, ni dans les explications des cours en classe ni dans les questions posées.

### 2.2.4. Traces écrites sur le tableau

La trace écrite sur le tableau a également été prise en compte par l'observation de classe, car la dimension interculturelle aurait pu être écrite sur le tableau. Cependant, nous avons constaté une fois de plus que les professeurs se limitaient à donner comme trace écrite aux apprenants uniquement ce qui était directement liée à la leçon, avec un objectif purement linguistique. Par conséquent, la dimension interculturelle restait absente des cahiers des apprenants.

### 2.2.5. Nature d'activités et exercices réalisés en classe et à la maison

En ce qui concerne les activités proposées en classe et à domicile par les professeurs, nous avons constaté que leur objectif principal était de cibler la grammaire, tout en intégrant des éléments de la culture locale. Il est donc logique que

les exercices ne contiennent pas la dimension interculturelle, étant donné que cette dernière n'est pas prise en charge pendant le cours.

Nous pouvons conclure en disant que l'éducation interculturelle n'est pas prise en charge dans les pratiques enseignantes des professeurs de la circonscription d'Alger Est. Elle ne fait pas partie des priorités visées en classe terminale, langues étrangères. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage de la langue française est concentré principalement sur les aspects linguistiques, avec une prise en charge occasionnelle de la culture locale, le cas échéant. Cette observation de classe remet en question les réponses des professeurs dans le questionnaire que nous leur avons administré, où tous ont affirmé prendre en charge l'interculturel en classe.

L'analyse qui va suivre concerne les fiches pédagogiques des enseignants que nous avons collectées après avoir effectué les observations de classe, dans le but de déterminer les intentions des professeurs en ce qui concerne l'intégration de l'interculturel.

### **2.3. Analyse des fiches pédagogiques des enseignants**

Afin de vérifier les observations de classe que nous avons effectuées, nous avons procédé à la récupération des fiches pédagogiques relatives aux cours auxquels nous avons assisté et cela, après chaque observation de classe. Ces fiches pédagogiques sont généralement préparées avant chaque cours, ce qui signifie que les enseignants prennent tout le temps nécessaire pour préparer leurs cours de manière exhaustive, en couvrant tous les éléments nécessaires pour l'installation des quatre compétences. Ces fiches sont censées contenir les éléments suivants :

- L'intitulé du projet ;
- L'intitulé de la séquence ;
- L'intitulé de l'objet d'étude ;
- L'intitulé de la séance ;
- Les objectifs visés pour le cours en question ;
- Les compétences à installer chez les apprenants ;

- Le support (texte, audio, vidéo, images, bande dessinée, calligramme, caricature...)
- Les questions relatives aux objectifs travaillés pendant le cours ;
- Les réponses à ces questions ;
- les exercices à faire en classe et ceux donnés à la maison comme devoirs de maison ;
- les corrections de ces exercices ;
- La synthèse que les apprenants doivent recopier sur leurs cahiers.

Nous avons récupéré les fiches pédagogiques des enseignants avec lesquels nous avons réalisé des observations de classe dans le but de déterminer leur intention quant à la prise en charge ou non de la dimension interculturelle en classe. En effet, huit (8) professeurs sur trente-trois (33) ont dispensé leurs cours sans utiliser de fiches pédagogiques. Quant aux quatorze (14) enseignants qui avaient des fiches de cours, aucune mention d'objectifs de la séance ni de compétences à installer n'a été enregistrée ; leurs fiches se limitaient à la présentation directe du cours et des questions à poser (voir annexes 31, 32). Enfin, onze (11) enseignants avaient réellement leurs fiches pédagogiques bien élaborés, mais celles-ci ne prennent pas en compte la dimension interculturelle. Tous les objectifs, questions et activités étaient orientées exclusivement vers un objectif linguistique (voir annexes 33, 34). Ce que nous pouvons dire et affirmer est que ces professeurs n'avaient aucune intention de prendre en charge l'interculturel avec leurs apprenants. Leur principal objectif était de préparer les apprenants aux devoirs surveillés, aux compositions et aux examens finaux, qui n'intègrent aucun élément favorisant l'interculturel.

Dans la suite de cette partie, nous allons analyser les entretiens que nous avons réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale et avec le concepteur du manuel scolaire.

## 2.4. Analyse des entretiens

### 2.4.1. Entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale

Ce volet est consacré à l'analyse et à l'interprétation des entretiens que nous avons réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale. Cette méthode de collecte d'informations consiste à recueillir certaines informations, qui pourront nous aider à trouver des explications et des réponses aux questions relatives à notre thème et selon les objectifs assignés à notre recherche en général, et à notre enquête en particulier. Philippe Blanchet, dans son ouvrage intitulé *la linguistique de terrain : méthode et théorie* estime que :

L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudiés, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition et le traitement quantitatif des données recueillies, auprès de différents et parfois nombreux informateurs. (Blanchet 2012, pp. 51-52)

L'analyse que nous comptons réaliser se veut exhaustive, car le but est de d'examiner en détail chaque entretien, en nous arrêtant sur chaque réponse fournie par les inspecteurs afin de rechercher des éléments de réponse à notre problématique. Toutefois, avant d'entamer cette analyse, nous allons d'abord expliquer ce qu'est un « entretien ». Pour se faire, nous nous basons sur les définitions disponibles sur internet, dans les dictionnaires, ainsi que celles fournies par les ouvrages de spécialité.

Le site internet « La-définition.fr » souligne que le synonyme le plus proche du mot « entretien » est « rendez-vous ». En plus de ce synonyme, il propose d'autres termes, qui peuvent aussi être de la même famille, tels que : « *tête à tête, causerie, interview, bavardage, paroles, déclaration, dialogue, échange,..* »<sup>23</sup>. Ces synonymes associés au mot « entretien » portent en eux, des éléments très importants. En effet, en évoquant « entretien », on fait référence à une conversation entre deux personnes ou plus.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit l'entretien comme : « *une action d'échanger des propos avec une ou plusieurs personnes ;*

---

<sup>23</sup> <http://www.la-definition.fr/definition/entretien>



*conversation suivie sur un sujet* »<sup>24</sup>. Selon cette définition, un entretien implique la présence de deux ou plusieurs personnes qui discutent d'un sujet bien déterminée.

Le Glossaire E-marketing définit, à son tour, l'entretien comme une : « *technique de collecte d'information à l'aide d'une conversation plus ou moins dirigée, avec un ou plusieurs répondants* »<sup>25</sup>. À partir de cette définition, nous pouvons dire que l'entretien est considéré comme un outil d'investigation utilisé dans le but de récolter des informations dans le cadre d'une recherche ou d'une enquête. La conversation guidée est l'une des manières de procéder pour obtenir les informations qu'on souhaite auprès des répondants.

Pour évoquer une relation communicative entre deux personnes ou plus, Larousse a jugé utile d'utiliser le verbe « entretenir ». Sa signification dépasse la bonne organisation des objets, car elle met en avant l'organisation langagière entre les personnes. Ainsi, la définition de ce verbe dans ce dictionnaire est la suivante : « *entretenir quelqu'un de quelque chose, avoir avec lui une conversation sur ce sujet, lui faire un exposé sur cette question* » (id). Cette définition met l'accent sur la conversation qui est le noyau de cette interaction impliquant plusieurs personnes. Dans le même sillage, le terme « entretien », est utilisé dans le sens de la : « *conversation suivie : Un ambassadeur qui sollicite un entretien du ministre des affaires étrangères (syn. Audience)....* » (id).

Le dictionnaire de synonymes, nuances et contraire : Le Robert, propose quelques synonymes du mot « entretien », qui tous convergent vers le concept de communication. Trois catégories de synonymes sont classées par le dictionnaire : « *1- entrevue, audience, interview, rendez-vous, tête-à-tête. 2- conversation, causerie, conciliabule, dialogue, discussion. 3- conversation, maintenance* » (2011, p. 360). Tous les synonymes associés au terme ont en commun l'idée d'échange, autrement dit la base du mot est lié à la communication entre des individus. Dans cette classification, le synonyme « maintenance » a pris la dernière place.

---

<sup>24</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/entretien//1>

<sup>25</sup> <http://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Entretien-238157.htm#RkJtAEQ3tSqYfdKZ.97>

Le Robert illustré de 2012 donne une explication similaire à celles des autres dictionnaires. En effet, le verbe entretenir dérivé du mot entretien, est : « *une action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes ; sujet dont on s'entretient. Avoir un entretien avec quelqu'un* » (2012, p. 646). La présente édition est en accord avec tous les dictionnaires que nous avons consultés, précisant que le terme « entretien » se réfère à la communication entre deux personnes ou plus sur un sujet donné.

Blanchet, dans son ouvrage intitulé : *La linguistique de terrain, méthodes et théories* précise que l'entretien est une :

Enquête semi-directive [...], constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps. (2012, p. 51).

Le présent passage de Blanchet souligne que dans un entretien, de nombreuses informations peuvent être obtenues, car la personne interrogée peut s'exprimer librement sur le sujet de la conversation. Pour cela, l'intervieweur ne devrait pas interrompre l'interviewé, mais plutôt le recadrer intelligemment, sur le sujet de l'enquête.

Blanchet utilise l'expression « *L'assemblage des observables* » (id, p. 57) pour décrire le processus de recueil de données. Il préfère cette expression, car il estime que le chercheur rassemble de façon consciente et intentionnelle, dans le but de recueillir des informations sur les phénomènes sociaux observés dans le cadre de son enquête.

Concernant le traitement de nos entretiens, nous allons nous inspirer de la méthode proposée dans l'ouvrage de Blanchet. Il existe ainsi deux types d'analyse :

L'analyse dite « de contenu » et/ou l'analyse dite « de discours ». La première se concentre sur l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitatives d'analyse thématique, la seconde sur l'information implicite repérable dans le corpus par des procédures d'analyse à dominante quantitative [...]. (id., p. 60)

En effet, dans notre cas, nous interprétons ce qui est dit par les inspecteurs de l'éducation nationale, mais nous essayons également de comprendre ce qui n'est pas

dit. Par conséquent, les deux types d'analyse seront pris en charge dans notre analyse. Pour ce qui est de la manière dont nous analysons ces entretiens, Blanchet (id.) souligne l'importance de :

Procéder à une double lecture croisée du corpus. D'abord à une lecture cursive « verticale » de chaque entretien pour en dégager la trame et la progression thématique, à la fois, les thèmes sur lesquels le chercheur s'interroge...et ceux que le témoin ajoute lors de l'entretien...Ensuite une lecture « horizontale » [...] à propos de laquelle on relève dans tous les entretiens ce qui est dit sur chaque thème [...].

Nous allons essayer d'appliquer cette méthode d'analyse aux entretiens que nous avons réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale dans le but de recueillir le maximum d'informations nécessaires à notre travail de recherche. Nous tenons à rappeler que les entretiens ont été menés de manière anonyme, conformément à la volonté de ces inspecteurs.

### **Entretien 1/ Participant 01, Genre : Masculin**

L'intervenant en question possède dix (10) années d'expérience dans le domaine d'inspection. Cependant, sa réponse à la question relative à la définition de l'interculturel est vague. Il donne plusieurs explications floues de l'interculturel ; d'abord il affirme que : « *c'est un espace commun sur lequel les langues se retrouvent* », ensuite, il associe cet aspect de la langue avec l'universalité comme il précise bien dans ce passage : « *c'est l'universalité de la langue* ». Cette définition de l'interculturel est très vague dans la mesure où l'universalité est un point faisant partie de cette dimension complexe qui est l'interculturel. Par conséquent, ses réponses manquaient de précision.

L'interviewé souligne l'importance d'enseigner le français en Algérie en tenant compte de la culture et de l'interculturel. Pour la question traitant la présence d'objectifs favorisant ladite dimension, il affirme l'existence d'objectifs relevant de l'interculturel dans le programme officiel de la classe terminale.

Pour ce qui est du manuel scolaire de la troisième année secondaire, l'inspecteur hésite dans sa réponse : « *je ne pense pas, cet aspect-là ne figure pas dans les, dans les manuels scolaires* », il indique qu'une équipe travaille pour intégrer l'interculturel dans les manuels scolaires. Pour l'absence de l'interculturel dans le manuel scolaire,

nous avons souhaité chercher les raisons, mais l'enquêté ne donne pas de réponse, il insiste sur le fait que des équipes travaillent pour remédier à cette insuffisance.

L'intervenant mentionne que l'interculturel implique de faire appel aux auteurs maghrébins. Concernant la présence conséquente d'auteurs français dans le manuel, l'inspecteur nous recommande de nous approcher des concepteurs du manuel scolaire pour comprendre ce choix.

En ce qui concerne les représentations le choix des supports dans le manuel, l'enquêté affirme que les concepteurs : « *n'ont pas pensé peut-être* », tout en insistant sur la commission qui travaille sur les objectifs et les supports de ce manuel.

Pour la question liée aux représentations quant à une éventuelle prise en charge de l'interculturel, l'intervenant est tout à fait d'accord.

Enfin, il propose de revaloriser l'interculturel à travers l'enseignement-apprentissage du français en insistant sur un travail collaboratif des professeurs.

### **Entretien 2/ Participant 02, Genre : Féminin**

L'inspectrice qui a trois (3) ans d'expérience dans le domaine, donne une définition correcte de l'interculturel, mais elle limite cette dimension à l'utilisation de textes littéraires, en particulier aux récits de fiction et au fantastique. À travers sa réponse, nous pouvons dire que ses connaissances en interculturel sont limitées, car celui-ci peut être pris en charge avec divers types de supports, pourvu qu'ils favorisent l'interculturel.

À la question relative aux objectifs incitant à l'interculturel dans le programme officiel, l'intervenante hésite dans sa réponse : « *Euh* » pour moi comme ça non il y a pas ; *c'est vrai que quand on voit l'objectif final, il y a l'ouverture vers l'autre excitera c'est-à-dire c'est beau théoriquement* ». Elle mentionne toutefois qu'évoquer l'Histoire du Japon relève de l'interculturel. De plus, elle insiste également sur le fait que l'interculturel passe uniquement par la nouvelle fantastique. En nous basant sur ses réponses, nous pouvons affirmer qu'elle ne sait pas réellement si le programme met en avant ces objectifs et comment prendre en charge cet aspect de la langue en classe.

En ce qui concerne la présence d'objectifs relatifs à l'interculturel dans le manuel scolaire, l'interviewée ne parvient pas à formuler une réponse claire. Elle hésite en donnant des fragments de réponses, mais finit par affirmer qu'il y a certains textes abordant l'interculturel comme celui qui traite des OGM. Cependant, dans la réponse précédente, elle a limité l'interculturel aux textes littéraires, mais elle présente les textes abordant les OGM et le texte argumentatif comme porteurs d'éléments interculturels.

L'absence des objectifs en rapport avec l'interculturel dans le manuel est justifié par l'enquêtée comme un oubli ; elle continue son raisonnement en pointant de doigt les concepteurs du manuel en les traitant par des gens sans profits qui travaillent dans l'urgence. Nous avons voulu avoir l'avis de l'inspectrice sur la dominance de textes d'auteurs français dans le manuel, elle nous a répondu que c'est parce que ces textes sont bien écrits. Toutefois, elle aurait souhaité trouver des supports d'auteurs algériens dans le manuel. Elle explique que les autorités, notamment le ministère de l'Éducation, n'ont pas demandé aux concepteurs d'intégrer cette dimension dans le manuel.

Enfin l'inspectrice est d'accord pour une ouverture sur l'Autre, c'est pourquoi elle recommande aux professeurs de choisir soigneusement les textes et, surtout, de prendre le temps de les lire, plutôt que de les prendre sur internet (voir annexe 35).

### **Entretien 3/ Participant 3, Genre Masculin**

L'intervenant a deux (2) ans d'expérience en tant qu'inspecteur, la définition qu'il donne de l'interculturel est bien structurée. Pour ce qui est de la troisième question, l'inspecteur estime que le programme ne tient pas compte de l'interculturel, bien que nous ayons relevé des objectifs favorisant l'ouverture à l'Autre.

Concernant le manuel scolaire, l'enquêté avoue ne pas avoir cerné le concept d'interculturel, ce qui explique sa réponse floue de ce concept : « *Maintenant si on pense, si on considère que le fait « euh » le fait même qu'il y ait « euh » des auteurs français dans le manuel et il y en a c'est vrai, si on considère que cela travaille l'interculturel « hé ben » oui, je dis affirmativement oui* ». Cet inspecteur ne sait pas

si l'interculturel est favorisé ou non par la présence de supports d'auteurs français dans le manuel.

Pour l'absence d'objectifs en rapport avec l'interculturel dans le manuel, l'interviewé affirme que cela est dû au cahier des charges qui a guidé la conception du manuel. Selon lui, le contenu est déterminé par les exigences de ce cahier des charges.

La sixième question relative à la présence d'auteurs français dans le manuel, l'intervenant suggère de la poser directement aux concepteurs, car il estime que : « *c'est un choix qui est fait...selon les objectifs assignés à cet effet* ». L'inspecteur ne formule pas de réponse claire à cette question. Il a préféré rester dans le général.

En conclusion, l'intervenant est favorable quant à une éventuelle prise en charge de l'interculturel en classe. Toutefois, la formation des enseignants est primordiale dans ce cas. Selon lui, nous ne pouvons pas éduquer à l'interculturel si nous ne prenons pas en compte l'implicite d'un texte. De plus, il faut qu'il ait une intention interculturelle dans un texte pour la prendre en charge (voir annexe 36).

#### **Entretien 4/ Participant 4, Genre : Masculin**

L'intervenant, qui n'a que trois (3) mois d'expérience en tant qu'inspecteur, semble avoir des connaissances dans le domaine de la didactique en général, et de l'interculturel en particulier. Cependant, il est incertain quant à la prise en charge de la dimension interculturelle dans le programme officiel de langue française : « *je ne pense pas pour le moment pour le moment qu'il y ait des objectifs clairs ou des visées claires visant à enseigner des contenus « euh » d'interculturel* ». Peut-être parce qu'il n'a pas lu le contenu du programme, puisque nous en avons relevé lors de notre analyse de ce document.

De même, il doute que le manuel scolaire contienne des objectifs liés à l'interculturel : « *Je ne pense pas que « euh » le manuel contient des objectifs « euh » de « euh » de ce genre, Voilà* ». Il explique cette absence d'objectif en interculturel dans le manuel scolaire par le fait que ni le gouvernement ni les enseignants ni les parents n'accordent de l'importance à cette dimension.

Concernant la dominance de textes d'auteurs français dans le manuel, l'enquêté affirme que c'est tout à fait logique qu'il ait des supports d'auteurs français puisqu'on est en train d'apprendre leur langue. Il précise par ailleurs que la proposition de textes de ces auteurs n'était pas faite dans le but de prendre en charge l'interculturel, mais plutôt par manque de supports : « *en réalité on n'a pas de « euh » de choix* ».

Pour ce qui est de la septième question, l'intervenant souligne l'inconscience de l'institution quant à la manière dont il faut enseigner la langue française, cette dernière est prise en charge, mais dépourvue de son aspect culturel et interculturel ; ce qui compte c'est uniquement les savoirs linguistiques à transmettre aux apprenants.

Il est à cet effet favorable à une prise en charge de l'interculturel, car cela ne peut que permettre aux enfants de s'ouvrir sur les autres mentalités et les autres cultures. Enfin, il accentue et insiste sur l'importance de prendre en charge l'interculturel en classe terminale pour préparer les futurs élèves à la vie universitaire caractérisé par la rencontre de plusieurs cultures diverses.

### **Entretien 5/ Participant 5, Genre Masculin**

L'interviewé en question est un inspecteur expérimenté avec huit (8) ans d'expérience. Pour la deuxième question relative à la définition de l'interculturel, l'intervenant préfère ne pas donner de réponse, au lieu de cela, il parle de l'interculturel dans le programme officiel et le manuel scolaire, mais à travers sa réponse nous pouvons comprendre que, pour lui, l'interculturel, c'est de : « *former un citoyen ouvert sur « euh » les cultures sur l'universalité donc l'universalité est censée être composée de de de cultures avec s au pluriel* ». Il a donc anticipé la troisième et la quatrième question qui s'interrogent sur la prise en charge de l'interculturel dans le programme et dans le manuel scolaire.

Concernant la prise en charge de l'interculturel dans le programme de langue française, l'inspecteur affirme avec certitude qu'il en tient compte. Quant au manuel scolaire, il confirme ce que nous avons observé lors de notre analyse du manuel scolaire, il précise ainsi que les textes du manuel ne prennent en charge l'interculturel que :

Dans sa dimension textuelle, mais pratiquement dans les activités on « euh » on le soumet à une analyse de plutôt à une analyse de de structure, les activités et des questions liées au sens à la langue, que ça mais « euh » il n'y a pas « euh » un tissu d'activités et de questions qui pourraient éventuellement faire déboucher le travail sur l'interculturalité.

Selon l'inspecteur, les concepteurs veulent prendre en charge cette dimension, en l'intégrant dans les supports qui sont présents dans le manuel, mais ils ont peur de la réaction de l'institution, le concepteur donc : « *évite de poser les questions qui peuvent fâcher, qui pourraient « euh » relever de de de la culture de l'autre de l'étranger... »*.

L'intervenant exprime des regrets quant à la dominance des textes d'auteurs français. Il estime qu'il devrait y avoir davantage de textes d'auteurs algériens et maghrébins. Cet inspecteur semble ignorer l'importance de la prise en charge de l'interculturel, tout ce qui compte pour lui, c'est de favoriser les textes écrits par les maghrébins en général, et algériens en particulier.

De plus, l'intervenant constate que les concepteurs du manuel n'ont pas introduit d'objectifs liés à l'interculturel, car l'Algérie favorise le français fonctionnel, celui-ci met l'accent uniquement sur le savoir linguistique. Pour qu'un professeur puisse prendre en charge ladite dimension avec ces apprenants, il lui faut une formation dans ce sens, déclare cet interviewé,

En réponse à une question sur la manière d'intégrer l'interculturel en classe de FLE, l'intervenant suggère la lecture est la seule solution pour réussir le défi de préparer des enfants ouverts sur le monde.

### **Entretien 6/ Participant 6, Genre Masculin**

L'enquête de cet entretien occupe le poste d'inspection depuis trois (03) mois seulement, il est nouveau dans ce domaine. Cependant, il ne donne pas de réponse claire à la question relative à la définition de l'interculturel, il a dit beaucoup de choses, sans réellement expliquer ce concept. D'ailleurs, dès le début de notre, il précise ce qui suit : « *D'abord je tiens à préciser que « euh » je suis fraîchement inspecteur, donc je me je me, disant que je me situe un peu plus, je me vois beaucoup plus enseignant qu'inspecteur »*. C'est une manière pour lui de justifier ces réponses pour les questions à venir.



Pour la question sur la prise en charge de l'éducation interculturelle dans le programme officiel, nous avons d'abord remarqué que sa réponse était mal exprimée et incohérente. Cependant, il affirme tout de même, en se basant sur son expérience, que l'interculturel est inexistant en troisième année secondaire. En ce qui concerne la présence d'objectifs interculturels dans le manuel, l'inspecteur semble hésitant dans sa réponse :

Oui « euh » le le le manuel, les finalités grosso modo les finalités « euh » de « euh » de la langue qu'on donne à la langue française au (FLE) Français Langue Etrangère, il y a cette finalité de « euh » de de former un citoyen ouvert sur les mondes donc si il est ouvert sur le monde ça vaut dire qu'il doit acquérir de « euh » culture qui vient d'ailleurs donc automatiquement cu culture française à travers sa langue.

La réponse affirmative que l'inspecteur donne à la question ne reflète pas le constat que nous avons fait quant à la présence de l'interculturel dans le manuel scolaire. En réalité, le manuel semble être dépourvu de ladite dimension. Cela prouve, encore, que cet inspecteur ne maîtrise pas le concept de l'interculturel. Il explique ensuite clairement que l'absence de l'interculturel est due à « *l'objectif visé par le système éducatif algérien* ». En d'autres termes, l'éducation interculturelle ne semble pas faire partie des enjeux éducatifs de l'Algérie.

La dominance de textes d'auteurs français dans le manuel est expliquée par le fait que les concepteurs du manuel scolaire n'ont pas fait suffisamment d'effort, ils font que plagier. Cette réponse est inadéquate avec la question que nous lui avons posée.

L'inspecteur pense que l'absence d'objectifs interculturels dans le manuel scolaire est due au fait que les concepteurs estiment que le français en Algérie doit se contenter uniquement sur son aspect fonctionnel, autrement dit, c'est l'aspect linguistique qui est ciblé.

L'intervenant est très motivé quant à une prise en charge de ladite éducation dans l'enseignement-apprentissage de FLE : « *Ben oui ! C'est une évidence même « euh » on a trop tardé justement* ». Enfin, il lance un appel aux professeurs pour qu'ils choisissent des textes favorisant la dimension interculturelle. Pour lui, l'ouverture sur l'Autre passe par la mise en place de supports avec des thématiques basées sur la rencontre des autres et le partage.

**Entretien 7/ Participant 7, Genre Féminin**

L'inspectrice en question n'est pas ancienne dans son domaine, elle n'a que trois (3) ans d'expérience. Elle estime que l'enseignement-apprentissage du français constitue une manière de prendre en charge la dimension interculturelle. En d'autres termes, l'apprentissage du français est indissociable de l'aspect interculturel. Dans la suite de sa réponse, elle précise que cela n'est possible qu'avec la prise en compte de la culture d'origine des apprenants :

On est forcément dans l'interculturel parce que tout simplement on est dans l'enseignement d'une langue étrangère et « euh » de par ce fait, pardon, on est obligé de faire appel de de d'avoir référence à une « euh » à une culture existante déjà chez l'apprenant et de part ce fait « euh » on est forcément dans l'interculturel.

D'après la réponse de l'intervenante, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite de s'appuyer sur la culture d'origine des apprenants. Cette perspective est juste, car les apprenants ont besoin de leur propre langue et de leur culture pour effectuer une comparaison avec la culture de la langue étudiée, ce qui leur permettra d'apprendre d'autres éléments liés aux autres civilisations. Selon cette inspectrice, le programme officiel met l'accent sur cette volonté de préparer les apprenants à s'ouvrir sur le monde. Elle estime que le manuel suit également ces objectifs qui sont inscrits dans le programme. De ce fait, l'interculturel est sollicité puisqu'on est dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, l'inspectrice précise que les objectifs du manuel ne favorisent pas l'interculturel. Elle associe la présence de textes d'auteurs français à une prise en charge de la dimension interculturelle, ce qui n'est pas le cas, car certains textes d'auteurs français peuvent ne pas aborder cette dimension. En revanche, elle mentionne que l'on peut trouver des textes d'auteurs maghrébins, américains ou autres nationalités incitant à l'ouverture à l'Autre.

L'intervenante n'explique pas l'absence d'objectifs relevant de l'interculturel, car pour elle, les textes écrits par les natifs relèvent de l'interculturel. Une fois de plus, elle associe cette dimension aux supports d'auteurs français.

Pour ce qui est de la dominance de textes d'auteurs français, l'intervenante pense que cela est dû à la matière enseignée, c'est-à-dire le français exige de travailler les textes

écrits par les français. Ce raisonnement est faux, car c'est le thème traité par les textes qui est le plus important pour prendre en charge l'interculturel. L'intervenante n'a pas répondu à notre question, concernant la raison pour laquelle les concepteurs n'ont pas mis d'objectifs interculturels dans le manuel : « *je sais pas peut-être, je sais pas, je ne n'ai pas de réponse claire* ».

Toutefois, l'inspectrice est d'accord pour une éventuelle prise en charge de l'interculturel. Pour cela, elle conseille les professeurs d'être conscients et de travailler l'interculturel avec leurs apprenants pour l'ouverture des esprits (voir annexe 37).

### **Entretien 8/ Participant 8, Genre Masculin**

L'inspecteur concerné par cet entretien compte huit (8) ans d'expérience dans son domaine, mais il ne fournit pas de définition à l'interculturel sous prétexte que la question est un peu vague. Cependant, il anticipe les questions à venir en donnant quelques éléments de réponses. Il estime ainsi que le programme officiel de langue française prend en charge l'interculturel, bien que de manière indirecte : « *eh bon ils sont pas réellement explicites, ils sont pas explicites* » « *eh* » « *ils sont pas vraiment explicites mais il y a toujours* » « *eh* » « *cet esprit* » « *eh* » « *d'ouverture vers d'autres cultures, vers d'autres civilisations* ». L'inspecteur affirme que ces objectifs sont mis en avant de manière apparente dans le programme. C'est du moins, ce que nous avons constaté en analysant ledit programme. Il donne la même réponse en ce qui concerne les objectifs du manuel scolaire, affirmant que les objectifs sont présents, mais de manière implicite. Là encore, nous n'avons relevé aucun objectif favorisant l'interculturel lors de l'analyse du manuel. Il semble donc que l'inspecteur en question ne soit pas tout à fait certain de ce qu'implique la dimension interculturelle. L'absence d'éléments interculturels dans le manuel est expliquée par le fait que : « *le problème réside dans les manuels* », cette réponse donnée par l'intervenant est un peu floue et ne précise pas en quoi le manuel constitue un obstacle pour la promotion de l'interculturel. Selon l'inspecteur, la présence de textes d'auteurs français dans le manuel a été faite sur la base des penchants idéologiques des concepteurs : « *chacun a son apport, chacun a son idéologie, chacun a sa culture, chacun a ses penchants* ».

Il donne ensuite l'exemple d'un manuel du secondaire qui aurait été élaboré sans prendre en compte les objectifs du programme officiel. Cela veut tout simplement dire que la conception du manuel se fait sur la base de l'idéologie dominante.

Par ailleurs, l'inspecteur ne savait pas que le manuel ne contenait pas d'objectifs en rapport avec l'interculturel : « *euh ! mais pourquoi ce constat ? ils n'ont pas introduit ? C'est la question que je me pose. Est-ce que c'est une certitude ?* ». Cet intervenant n'a pas consulté le manuel scolaire et il ne sait pas s'il contient des principes favorisant l'interculturel.

Pour ce qui est d'une éventuelle prise en charge de l'interculturel en classe, l'inspecteur est tout à fait d'accord : « *C'est très important bien sûr c'est très important, c'est l'ouverture d'esprit, c'est l'universalité... moi je pense que c'est c'est c'est indispensable* ». Au final, il recommande aux enseignants de diversifier les supports en classe et surtout de se baser sur la culture d'origine des apprenants pour apprendre la culture de l'Autre. Sur ce point, l'inspecteur semble avoir raison, car il est généralement bénéfique de partir de sa propre culture pour mieux comprendre celle des autres (voir annexe 38).

### **Entretien 9/ Participant 9, Genre Masculin**

L'inspecteur qui a participé à cet entretien possède sept (7) ans d'expérience dans ce domaine. Pour définir l'interculturel, il se réfère à des spécialistes comme Christian Puren et d'autres experts du domaine : « *on dit que y a pas de langue sans culture, c'est-à-dire que chaque langue véhicule une culture* ». C'est la seule explication qu'il donne de l'interculturel.

Concernant la question relative à la prise en charge de l'interculturel dans le programme officiel de la classe terminale, l'enquêté a anticipée la question précédente en affirmant que l'interculturel est absent dans le programme au secondaire.

Pour ce qui est des objectifs du manuel scolaire, il estime qu'il : « *n'y a, y a pas de questions, y a pas d'activités qui mettent en exergue, justement, l'utilisation de l'interculturel, c'est-à-dire que cela se limite rien que, eh à ce qui est algérien, à*

« *l'algérianité* ». La culture mise en place dans ce manuel est donc principalement algérienne.

Pour ce qui est de la non-prise en charge de l'interculturel dans le manuel, l'intervenant précise que c'est le ressort des concepteurs du manuel scolaire, c'est eux qui mettent les textes selon les objectifs qu'ils souhaitent travailler.

Pour la dominance de textes d'auteurs français dans le manuel scolaire, l'intervenant explique que cela est dû au manque de textes d'auteurs algériens.

En ce qui concerne la non-prise en charge de l'interculturel par les concepteurs, l'inspecteur affirme que ces derniers ne font que suivre le cahier des charges qui leur a été confié par la tutelle : « *Le concepteur qui est là, il a cahier des charges, il a une commande, c'est-à-dire que, il doit concevoir un livre selon ce que la tutelle, que le système éducatif algérien veut transmettre à l'élève [...] si les concepteurs de manuels ne prennent pas en charge ce côté interculturel c'est pas de leur faute* ».

Toutefois, l'inspecteur est enthousiaste à l'idée d'une éventuelle prise en charge de l'interculturel en classe de FLE. C'est pourquoi il conseille aux professeurs de mener des recherches en didactique de l'interculturel pour réussir à intégrer sa prise en charge.

### **Entretien 10/ Participant 10, genre Masculin**

L'intervenant n'a pas beaucoup d'années dans le corps d'inspection, cela fait six (6) ans qu'il occupe ce poste. Nous pouvons dire qu'il connaît la dimension interculturelle de par la définition qu'il en a proposée. Cependant, il indique que le programme de la classe terminale ne prend pas en compte l'interculturel ; cette réponse est dû au fait que peut-être, il n'a pas lu ledit programme, car il existe vraiment des passages où on a mentionné cette volonté de préparer des citoyens ouverts sur le monde à travers la prise en charge de l'interculturel.

Pour les objectifs présents dans le manuel scolaire, l'inspecteur affirme que : « *le manuel a été conçu d'une manière qui ne répond à aucune perspective pédagogique ni à aucune approche mettant en exergue la notion de l'interculturel tel que doivent la percevoir les apprenants algériens* ». Cela est effectivement vrai dans la mesure

où l'analyse de ce manuel n'a révélé aucun indice, notamment dans le sommaire, favorisant l'interculturel. Il explique cette absence par le fait que l'Algérie met l'accent sur l'inculcation des valeurs propres à la nation ; en renforçant ces symboles ancestraux, comme le cible le programme officiel. Selon cet inspecteur, les concepteurs ont inclus des textes d'auteurs français, car ils estiment que c'est ainsi qu'on peut aborder l'interculturel.

À la question de savoir pourquoi les concepteurs n'ont pas mis d'objectif relatif à l'interculturel dans le manuel scolaire, l'inspecteur estime que c'est le programme qui n'a pas émis des objectifs le favorisant : « *Le choix est fait sur la base des thématiques que le programme veut travailler* ». Cependant, cette réponse peut être incorrecte, car le programme préconise même, de façon minimale, la prise en charge de l'interculturel.

L'intervenant est en faveur d'une prise en charge de l'interculturel, car il considère que c'est là que l'on peut travailler l'altérité. Pour cela, il recommande aux enseignants de :

Présenter [...] toutes sortes de différences et de diversité des attitudes et des comportements, comme principe organisateur de la société ouverte, c'est-à-dire d'une société faisant le pari de construire ses performances sur l'échange, la diversité et le respect.

#### **2.4.1.1 Analyse générale des réponses.**

##### **2.4.1.1.1. Analyse générale des réponses liées à la première question**

Cinq (5) inspecteurs sur dix (10) sont relativement nouveaux dans le domaine d'inspection. En effet, ils ont moins de cinq (5) ans d'expérience, ils sont donc en mesure de nous parler du manuel scolaire, puisque c'est un outil avec lequel ils ont travaillé pendant des années. Les autres intervenants ont quand même accumulé des années de travail. En effet, ils ont plus de cinq (5) ans. Nous comptons beaucoup sur cette expérience pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

##### **2.4.1.1.2. Analyse générale des réponses liées à la deuxième question**

Les réponses obtenues à cette question indiquent que les inspecteurs de l'éducation nationale ne semblent pas avoir une connaissance approfondie concernant

la dimension interculturelle. En effet, les définitions qu'ils donnent de ce concept sont vagues et parfois hésitantes. Aucun inspecteur n'a fourni de réponse précise, ils se lancent, tous, dans un discours allant dans tous les sens et ils s'orientent vers la définition de la culture et non pas de l'interculturel. Il est important de noter que ces inspecteurs nous ont demandé, avant le début de chaque entretien de leur expliquer d'abord le concept de l'interculturel. De plus, le quatrième intervenant a clairement admis qu'il ne savait pas ce que signifie cette dimension, notamment lorsqu'on lui a posé la question sur la présence d'objectifs en rapport avec l'interculturel dans le manuel scolaire :

Ce concept d'interculturel n'est pas suffisamment cerné donc, je préfère que vous-même en tant que doctorant que vous posiez clairement la définition que vous avez de l'interculturel pour que je puisse faire des rapprochements avec ce que nous faisons, sinon il me sera quasiment impossible.

En effet, nous étions dans l'obligation de leur expliquer de manière générale ce que l'interculturel veut dire. Les réponses qu'ils nous ont fournies semblent donc être des réponses basées sur notre explication, mais formulées à leurs manières en essayant de rajouter certains éléments pour donner l'impression que ce sont leurs propres réponses. À partir de là, nous pouvons dire que les inspecteurs ne maîtrisent pas véritablement la notion de « l'interculturel ».

D'ailleurs, lors d'une discussion informelle avec l'inspecteur qui nous a mis en contact avec ces collègues, il nous a précisé ce qui suit :

Monsieur AIT TAHAR, s'il-vous-plait avant de commencer votre entretien avec les inspecteurs, tâchez de leur expliquer d'abord c'est quoi l'interculturel car, cela ne fait pas partie de notre jargon. Et cela les gênent un peu.

Cette déclaration indique clairement que ces inspecteurs n'ont pas été préparés à la dimension interculturelle et ils ignorent les spécificités de ce concept. Cela confirme donc qu'ils n'abordent pas cette composante de la langue avec les professeurs, notamment, lors des journées pédagogiques.

#### **2.4.1.1.3. Analyse générale des réponses liées à la troisième question :**

Trois (3) inspecteurs sur dix (10) affirment que le programme officiel de langue française de la classe terminale prend en charge l'interculturel. En revanche, cinq (5)

estiment qu'il n'y a aucun objectif lié à cette dimension dans le programme, tandis qu'un (1) seul intervenant précise qu'il y a effectivement ces objectifs implicites. Le dernier intervenant n'a pas donné de réponse, il a mentionné la présence d'objectifs, mais dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Cependant, l'intervenant numéro un (1) affirme l'existence d'objectifs favorisant l'interculturel, mais l'argument qu'il a avancé nous laisse croire qu'il n'a pas lu le programme : « *il y a cet aspect de de l'interculturel, toutes les langues sont là, ils sont enseignées, il y a une certaine que je l'ai dit tout à l'heure une certaine convergence, une certaine transversalité, une certaine cohabitation de langues* ». En fin de compte, il n'y a que deux (2) inspecteurs qui sont véritablement au courant du contenu de ce document officiel, tandis que les autres semblent ne pas en avoir une connaissance approfondie ou avoir mal interprété son contenu.

#### **2.4.1.1.4. Analyse générale des réponses liées à la quatrième question**

Six (6) inspecteurs sur dix (10) s'accordent à affirmer que le manuel scolaire ne contient pas d'objectifs liés à la dimension interculturelle. Cependant, ce qui a attiré notre attention, c'est la nature du vocabulaire utilisé dans de leurs réponses. En effet, les intervenants ne sont pas sûrs des réponses qu'ils avancent ; l'inspecteur numéro un (1) estime que : « *Pour eh pour l'instant, je ne pense pas, cet aspect-là ne figure pas dans les, dans les manuels scolaires, mais je pense qu'eh que c'est [...]* ». Ce vocabulaire incertain est omniprésent dans les réponses des autres intervenants, à l'image de l'interviewé numéro trois (3) qui déclare qu'il : « *n'est pas facile de « euh » il n'est pas facile de trancher sur cette question-là* ». Nous pouvons également citer l'inspecteur numéro six (6) qui doute aussi de sa réponse : « *oui « euh » le le le manuel, les finalités grosso modo les finalités « euh » de « euh » de la langue* ». Trois (3) inspecteurs estiment que le manuel scolaire prend en charge ladite dimension. Cependant, un (1) enquêté n'a donné aucune réponse, cette dernière est inadéquate avec la question qu'on lui avait posée. Ce que nous avons aussi remarqué dans ses réponses, est que la plupart des inspecteurs ne se contentent pas de répondre à la question, mais ils essayent de les contourner pour compléter leurs réponses.



#### 2.4.1.1.5. Analyse générale des réponses liées à la cinquième question

Les réponses obtenues à cette question confirment d'abord notre analyse du manuel. En effet, nous n'avons enregistré aucun objectif favorisant la dimension interculturelle. Les intervenants ont avancé différentes raisons de cette absence. En effet, quatre inspecteurs affirment que l'absence de l'interculturel dans le manuel est due à la politique éducative algérienne qui n'accorde pas d'importance à cette dimension. Nous pouvons donner des exemples de réponses données par ces interviewés. Ainsi, l'enquêté trois (3) précise que : « *les concepteurs sont obligés d'appliquer les objectifs tracés par un cahier de charge préparé à cet effet* ». L'intervenant numéro cinq (5), quant à lui, souligne que les concepteurs s'autocensurent pour ne pas aller à l'encontre de l'institution. L'inspecteur numéro six (6) assure également, pour sa part, que cela est : « *dû à l'objectif visé par le système éducatif* ». L'intervenant numéro quatre (4) estime que l'institution, les inspecteurs, les enseignants et les parents sont inconscients quant à l'importance de la prise en charge de cette dimension. Les trois enquêtés restants ont donné des réponses inadéquates à la question posée ; c'est une question technique, répond l'enquêté numéro un (1), ou encore le problème réside dans le manuel, affirme l'inspecteur numéro huit (8).

Si nous partons du principe que le manuel scolaire doit répondre aux objectifs tracés par le système éducatif, et que ces objectifs sont clairement énoncés dans les deux documents officiels, à savoir : la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel de langue française, alors l'absence de ces finalités dans ce manuel soulève une question très importante. Cette question nous pousse à examiner d'autres acteurs de l'éducation nationale afin de comprendre ce paradoxe entre ce qui est déclaré et ce qui est mis en pratique.

#### 2.4.1.1.6. Analyse générale des réponses liées à la sixième question

Les réponses obtenues à cette question sont diverses. En effet, les inspecteurs neuf (9) et dix (10) estiment que le choix de faire appel à des textes d'auteurs français est motivé par l'objectif de prendre en charge la culture de l'Autre et de travailler également l'interculturel. Trois (3) interviewés déclarent que ce choix est fait sur la

en fonction de la langue à étudier, autrement dit l'apprentissage de la langue française passe par des textes écrits par les natifs. Deux enquêtés pensent que ces textes d'auteurs français sont choisis par les concepteurs du manuel. Cependant, nous avons aussi obtenu des réponses inadéquates avec la question que nous leur avons posée. Ces différentes réponses relatives à la même question indiquent que les inspecteurs de l'éducation nationale, qui sont souvent convoqués pour participer à l'élaboration des manuels, ne comprennent pas nécessairement les critères guidant ce choix. Cela prouve que le choix des textes ne repose pas uniquement sur des objectifs pédagogiques, mais peut dépasser la compétence communicative pour refléter une orientation institutionnelle basée sur la politique éducative de l'Algérie, conformément à une idéologie bien déterminée.

#### **2.4.1.1.7. Analyse générale des réponses liées à la septième question**

Les inspecteurs de l'éducation nationale ne savent pas si les concepteurs ont inclus ou non des objectifs relatifs à la dimension interculturelle dans le manuel scolaire. L'enquêté numéro un (1) nous a directement recommandé de poser la question aux concepteurs, car il n'a pas l'information. L'interviewé numéro deux (2) et neuf (9) affirment que les concepteurs ne font qu'appliquer ce qui a été spécifié dans le cahier des charges, conformément à la demande faite par l'institution : « *Je pense qu'il ne faut pas incriminer le concepteur, car il répond à un cahier de charge et selon la demande* ».

D'autres inspecteurs, comme le numéro cinq (5), ne savent pas si le manuel contient des objectifs liés à l'interculturel : « *Ils ne l'ont pas introduit ?* », il en va de même pour l'inspecteur numéro huit (8), qui semblait surpris en répondant à question : « *Euh* » mais pourquoi ce constat ? ils n'ont pas introduit ? C'est la question que je me pose. Est-ce que c'est une certitude ? ». L'interviewé numéro trois (3) quant à lui, admet qu'il est difficile de dire si les concepteurs ont introduit ou pas l'interculturel pour la simple raison qu'il ne sait pas ce qu'est l'interculturel. Enfin, l'enquêté numéro dix (10) nous a donné une réponse inadéquate. Le vocabulaire incertain et les hésitations caractérisent aussi ces réponses, comme l'illustre l'inspecteur numéro sept

(7) : « [...] « euh » je sais pas peut-être, je sais pas, je je n'ai pas de réponse claire mais moi je pense, à mon avis [...] ».

#### **2.4.1.1.8. Analyse générale des réponses liées à la huitième question**

Tous les inspecteurs sont favorables à une prise en charge de la dimension interculturelle en classe de FLE. Ils ont ainsi exprimé leur enthousiasme avec un accent d'insistance. Par exemple, l'intervenant numéro un (1) « *C'est sûr, c'est intéressant d'ailleurs [...]* ». L'enquêté numéro six (6) a affirmé de manière catégorique : « *Ben oui ! C'est une évidence même* ». De plus, l'interviewé numéro huit (8) a souligné que : « *C'est très important, bien sûr, c'est très important, c'est l'ouverture de l'esprit* ». Cette motivation exprimée par ces inspecteurs nous facilite la tâche, car ils accueilleront favorablement toute proposition d'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe terminale, langues étrangères.

#### **2.4.1.1.9. Analyse générale des réponses liées à la neuvième question**

La neuvième question est une occasion pour les inspecteurs de proposer une manière de prendre en charge l'éducation interculturelle en classe. En effet, six (6) inspecteurs sur dix (10) estiment que la prise en charge de l'interculturel passe par le choix des supports à travailler avec les apprenants. Ces textes doivent aborder des thèmes liés à l'éducation interculturelle pour que les élèves puissent développer l'esprit d'ouverture et de tolérance envers les autres peuples. Nous pouvons citer à titre d'exemple, l'enquêté numéro cinq (5) qui propose de puiser des textes dans des ouvrages littéraires francophones, qu'ils soient français, africains ou canadiens. L'inspecteur numéro huit (8) quant à lui, précise qu'il est important de commencer par travailler sur la culture d'origine des apprenants, puis de les mettre en contact avec la culture cible à travers des textes favorisant ladite dimension. L'interviewé numéro un (1) déclare que cela n'est possible qu'avec : « *La coordination et la communication entre les enseignants de langue française* ». Toutes ces propositions seront utiles dans notre dernière partie relative à la proposition didactique, dans laquelle nous allons intégrer des éléments interculturels dans l'enseignement/apprentissage du français.

## **2.4.2. Analyse de l'entretien réalisé avec le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale**

### **2.4.2.1. Analyse de la discussion informelle réalisée avant l'entretien formel**

Avant de commencer l'entretien avec le concepteur du manuel scolaire, Fethi Mahboubi, nous avons eu une discussion préliminaire. Cette discussion, qui a duré 6 minutes et 31 secondes a été enregistrée dans le but de prendre en compte ce qui a été dit par l'inspecteur et qui est pertinent avec notre enquête. En effet, nous avons d'abord discuté sur le déroulement de l'entretien et comment nous prévoyons d'obtenir des réponses aux questions que nous avons préparées dans un guide d'entretien. De plus, le concepteur a jugé utile d'évoquer au cours de cette conversation, quelques obstacles auxquels il a été confronté avant et pendant l'élaboration du manuel. Nous avons donc transcrit l'intégralité de la discussion tout en mettant en évidence les points essentiels de ce qui est dit afin de l'analyser dans le but de rechercher de réponses aux questions de recherches posées.

En effet, le concepteur a qualifié la conception du manuel de : « la galère », il a été conçu dans l'urgence est presque sous pression comme il a été précisé par Mahboubi : « *Il fallait, à la rentrée scolaire, doter l'élève d'un manuel scolaire.* » sans écouter les besoins des concepteurs : « *vous êtes chargé du manuel, débrouille-toi.* » Toujours dans le même contexte, l'auteur principal du manuel estime que la conception : « *a été faite au pied levé avec rien comme point de repère* ».

### **2.4.2.2. Analyse de l'entretien formel**

L'interviewé en question est le concepteur principal du manuel scolaire de la classe terminale, en l'occurrence Fethi MAHBOUBI. Cet inspecteur de l'éducation et de la formation au moyen à la retraite, nous a accordé un entretien enregistré à son domicile à Tlemcen. Nous lui avons posé treize (13) questions qui sont en rapport direct avec les textes de loi régissant le système éducatif en ce qui concerne la conception du manuel scolaire de la classe terminale. L'entretien officiel a été suivi d'une discussion informelle que nous avons également enregistrée, avec son consentement, car elle contient d'autres éléments de réponse répondant à l'un des objectifs que nous avons fixés au préalable. Le guide de l'entretien commence par

un petit paragraphe introductif dans lequel nous nous sommes présenté tout en justifiant l'objet de notre enquête et pourquoi il a été choisi pour cet entretien. Ce guide est composé de quatre grands axes. Chacun contenant un certain nombre de questions que nous avons jugées nécessaires pour répondre à notre problématique de départ.

En effet, c'est la première fois que Mahboubi participe à l'élaboration du manuel scolaire de la classe terminale, comme il l'a précisé en réponse à la première question.

Le concepteur estime qu'il n'avait pas une tâche spécifiquement définie lors de l'élaboration du manuel. Il déclare qu'il n'avait pas de tâche précise, mais qu'il était responsable de toutes les étapes de la conception, à commencer par le choix de textes jusqu'à l'impression, comme il l'a clairement expliqué dans sa réponse à la première question : « *Le ministère voulait un produit fini. À part cela, aucune instruction sauf une copie du programme de la troisième s.* » Concernant la durée accordée à la conception, l'interviewé souligne qu'il avait à peine un an pour remettre le manuscrit à l'ONPS<sup>26</sup>.

Pour ce qui est de l'autorité qui est chargée de définir les objectifs du manuel, Mahboubi, cite le programme officiel comme le document sur lequel, il s'appuie lors de la conception. Le manuel est donc considéré comme un miroir qui : « *doit être conforme et stricto sensu au programme.* » En outre, tous les objectifs généraux et spécifiques assignés au manuel scolaire sont énoncés dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale et dans le programme officiel : « *Il reste maintenant au concepteur de matérialiser ces objectifs à travers ce qu'il doit et ce qu'il peut proposer dans ces manuels, en l'occurrence : textes, textes exercices excitera.* » Le programme ne se limite pas uniquement à fixer les objectifs, mais il exige les types de textes et auteurs à mettre dans le manuel, cela est justifié par l'inspecteur, par le fait qu' : « *il y avait, il y avait, certains points à étudier, certains points de langue à étudier, ces points de langue on les retrouvait chez tel auteur ou tel autre auteur...* »

---

<sup>26</sup> ONPS : Office National des Publications Scolaires.

Les questions et les activités accompagnant les textes proposés dans le manuel scolaire sont conçus pour aider les élèves à comprendre les textes et à saisir les points sensibles du fonctionnement de la langue, estime l'inspecteur à travers la septième question. Dans la huitième question, l'auteur du manuel scolaire affirme avoir une certaine liberté pour ajouter des éléments qu'il jugeait utiles pour atteindre les objectifs ciblés : « *la seule contrainte qu'on avait c'était le programme* », car ce dernier constituait est une feuille de route pour le concepteur. À partir de là, le concepteur avait la liberté d'apporter sa touche personnelle.

Le dernier axe de ce guide d'entretien porte directement sur la dimension interculturelle. En effet, nous cherchons à savoir, avec la neuvième question, la culture qui est mise en avant dans le manuel scolaire, l'interviewé répond que c'est : « *l'appartenance à une communauté* » sinon il n'aurait pas mis ces textes. Concernant la présence d'une dimension interculturelle dans le manuel scolaire, Mahboubi estime que les aspects de ladite dimension sont présents dans le manuel.

La onzième question, quant à elle, concerne la prise en charge de l'ouverture sur le monde dans le manuel. L'interviewé souligne que cette ouverture est actionnée dans les textes, dans les exercices. Avec la douzième question, nous cherchons l'avis du concepteur sur le type de citoyen que l'on cherche à former en se basant sur les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage du français en Algérie. L'auteur du manuel scolaire signale à cet effet l'importance de préparer un citoyen ouvert sur le monde et tolérant envers les autres.

Le dernier mot de l'inspecteur de l'éducation et de la formation est destiné à ceux qui ont fait le programme officiel de la troisième année secondaire. Il souhaite ainsi que les programmes soient alignés au niveau des élèves.

### 2.4.2.3. Discussion informelle après la réalisation de l'entretien

L'entretien officiel que nous avons réalisé avec le concepteur du manuel scolaire est suivi d'une discussion informelle qui a duré 34 minutes et 1 seconde, et que nous avons également enregistrée après avoir obtenu son autorisation. En effet, cette conversation s'est avérée bénéfique, car nous avons recueilli d'autres éléments de réponses importants pour notre étude. En effet, l'inspecteur a partagé de nombreuses informations sur les conditions entourant l'élaboration du manuel, avant, pendant et après la conception. Nous avons transcrit l'intégralité de la discussion, mais nous nous sommes concentrés uniquement sur les propos en lien avec les objectifs que nous avons établis au préalable pour notre étude.

Mahboubi explique comment il s'est retrouvé en tant qu'auteur principal du manuel scolaire de la classe terminale. Tout d'abord, il mentionne que c'est un ami à lui qui l'a mis en contact avec le directeur de l'ONPS<sup>27</sup>. Le directeur de l'ONPS a accepté sa proposition sans se poser de questions, car il considérait que les personnes compétentes pour ce travail à Alger posaient de nombreux problèmes à l'administration. C'est pourquoi on a choisi une personne de Tlemcen, selon Mahboubi.

Pour l'élaboration du manuel, Mahboubi a fait appel à d'autres inspecteurs de l'éducation du moyen. Le choix de ces collaborateurs s'est fait de manière informelle. Un ami à lui, en l'occurrence Mohamed Rekkab, s'est rendu chez lui et il lui a proposé son aide en voyant qu'il travaillait sur le manuel. Azzeddine Allaoui est le troisième inspecteur qui a participé à l'élaboration, il a été contacté par Rekkab. En effet, c'est une mauvaise expérience avec le ministère, estime l'auteur principale du manuel : *« Ils veulent que je fasse le travail gratuit, tout est gratuit. »*

Pour ce qui est des objectifs visés à travers les questions et les activités accompagnant les textes dans le manuel. Mahboubi met l'accent sur les aspects linguistiques et grammaticaux. Pour lui, l'objectif principal est de fournir un cours de langue avec des exercices de grammaire et de syntaxe. Il considère que ces aspects sont plus

---

<sup>27</sup> ONPS : Office National des Publications Scolaires

importants : « *C'est un cours de langue avec des exercices de grammaire, avec des exercices de syntaxe* ».

Concernant les textes du premier projet relatifs aux documents d'histoire, Mahboubi les a choisis lui-même, et c'était sa contribution personnelle : « *le souci « ta3i » mon souci, c'était algérianiser au maximum le texte et le faire coller, au maximum, à la réalité algérienne, telle que ça s'est passée* ». Pour lui, l'objectif principal est l'intégration de ce type de textes dans le manuel scolaire et que : « *l'usager du manuel s'imprègne de l'idée que le français est une langue d'expression qu'on peut parler de soi en tant qu'algérien, en tant que non français en français* ».

#### **2.4.3. Analyse globale des entretiens (formel et informels)**

Fethi Mahboubi, inspecteur de l'éducation et de la formation du moyen, a été désigné comme concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, en collaboration avec deux inspecteurs, Mohamed Rekkab et d'Azzedine Allaoui, également inspecteurs de moyen. Le concepteur principal de ce manuel n'avait aucune expérience dans la conception des manuels scolaires et n'avait reçu aucune formation dans ce sens. C'est sur lui qui tombe l'entière responsabilité de l'élaboration ; la tâche principale qui lui a été confiée est tout simplement la conception.

Cette situation soulève des questions quant à la sélection de personnel pour tel projet, car il s'agit d'un manuel destiné à l'enseignement secondaire et qui aurait dû être élaboré par une équipe de spécialistes, car confier à trois inspecteurs du collège cette tâche nous amène également à poser la question de savoir pourquoi on a désigné un inspecteur de moyen sans formation au préalable pour élaborer un manuel de secondaire. La réponse à cette question était donné par le concepteur qui a souligné que : « *Les gens du centre qui sont capables de concevoir des manuels posent d'énormes problèmes, au moindre obstacle, ils laissent tomber tout le projet, c'est la raison pour laquelle ils ont préféré que ça soit d'autres personnes de l'Ouest* ». Donc le choix n'était pas fait sur la base de la compétence, mais plutôt pour éviter des problèmes qui pourraient causer encore du retard dans la conception.



Cet état de fait a donné naissance à un manuel où certains objectifs importants du programme n'avaient pas été pris en charge, négligeant ainsi la dimension interculturelle. De plus, la contrainte de temps puisqu'ils ont une échéance à respecter. En effet, on lui a accordé à peine une année pour l'achever car, les élèves doivent être dotés d'un manuel à la rentrée scolaire d'après. C'est pourquoi le manuel n'a pas été affiné comme il se doit. L'inspecteur qui n'avait pas reçu de formation didactique et qui ne connaît pas que veut dire la didactique de l'interculturel est obligé de ne prendre en considération dans les questions accompagnant les textes proposés dans le manuel que l'aspect linguistique et grammatical de la langue.

La liberté qu'il avait d'inclure les textes qu'il juge utiles et de rajouter des éléments pédagogiques au manuel n'étaient pas en faveur de l'interculturel. En effet, l'auteur a fait appel aux textes d'auteurs algériens d'expression française dans le but « *d'algerianiser les contenus* ». Par conséquent, l'interculturel est absent dans le manuel pour toutes ces raisons que nous avons citées.

Nous avons par ailleurs enregistré un paradoxe dans la réponse du concepteur concernant le type de citoyen à former en se basant sur les objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. En effet, la tutelle souhaite former des citoyens ouverts sur le monde et qui acceptent les autres, mais sans se donner les moyens à cet effet. L'ouverture sur le monde ne peut pas se réaliser en tenant compte uniquement de la grammaire. La responsabilité de cet échec doit être assumée par tous les participants de ce projet. Les concepteurs n'ont pas respecté le programme. Cependant, qu'en est-il de ceux (inspecteurs) qui ont donné le quitus comme signe d'accord pour le manuscrit ? Qu'en est-il aussi de celui qui a validé le manuel contenant les insuffisances citées ainsi que d'autres ? Des questions qui méritent d'être posées pour éviter à l'avenir de tomber dans de telles situations.

### **3. Synthèse des résultats des outils d'investigation**

Pour récapituler les principales conclusions tirées de nos enquêtes précédentes, les résultats des questionnaires destinés aux professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale, indiquent qu'ils ont une compréhension limitée du concept de l'interculturel, comme en témoignent leurs définitions et leurs réponses concernant

les questions relatives à la présence de l'interculturel dans le programme officiel et le manuel scolaire. Par ailleurs, tous les enseignants déclarent que les inspecteurs de l'éducation nationale n'abordent pas l'interculturel avec eux, notamment lors des séminaires. En ce qui concerne les pratiques de classe, bien que les enseignants prétendent prendre en considération cet aspect de la langue dans leurs actes pédagogiques, les observations de classe que nous avons effectuées avec les mêmes enseignants révèlent qu'aucun d'entre eux n'a intégré les éléments de la culture française ou de l'interculturel. Le choix de textes et les activités pédagogiques se concentrent principalement sur la grammaire française avec la prise en charge de la culture algérienne. Pour ce qui est de leur motivation quant à une prise en charge de ladite dimension en classe, ils sont tous enthousiastes à cette idée.

Les entretiens réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale révèlent également qu'ils ne comprennent pas clairement ce que signifie l'interculturel. Ils expliquent que l'élaboration du manuel scolaire se fait en réponse à une demande institutionnelle, à travers un cahier des charges spécifique. Ils proposent quelques idées sur la manière de prendre en compte l'interculturel, dont certains seront exploités dans la dernière partie de notre étude, relative à la proposition d'éléments favorisant l'interculturel dans une séquence pédagogique.

En ce qui concerne les résultats de l'entretien avec le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, nous pouvons conclure que son intention n'était pas de favoriser l'interculturel, mais plutôt d'algérieniser le manuel en mettant l'accent sur les aspects linguistiques et en intégrant la culture algérienne.

Ces constatations soulèvent des questions importantes quant à la formation des enseignants, à la compréhension des concepts clés de l'interculturel, et à la manière dont les manuels scolaires sont élaborés pour répondre aux objectifs éducatifs spécifiques. Des ajustements et des améliorations sont nécessaires pour promouvoir véritablement l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.

#### **4. Synthèse générale des résultats (Corpus et outils d'investigation)**

L'analyse des résultats relatifs à notre corpus d'étude et à nos outils d'investigation révèlent que la dimension interculturelle est prise en charge dans certains documents officiels, tels que la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel de la classe terminale. Cependant, les autres textes de loi en rapport avec l'enseignement-apprentissage du français, notamment ceux qui devraient être consultés par les enseignants, ne tiennent pas compte de cette dimension. Ces documents incluent la progression annuelle, le guide du professeur et le manuel scolaire de la classe terminale. Ces derniers sont particulièrement importants pour les professeurs, car ils sont considérés comme des feuilles de route, indiquant les objectifs à atteindre avec les apprenants de la classe terminale et cela de manière générale.

Malheureusement, ces documents se concentrent principalement sur l'aspect grammatical de la langue. Toutefois, les professeurs ont la liberté de ne pas travailler les textes proposés dans le manuel scolaire. Cependant, les textes à choisir à la place devraient répondre aux objectifs fixés dans le sommaire du manuel scolaire. Ce dernier, comme nous l'avons signalé lors de notre analyse du manuel scolaire et à travers l'entretien réalisé avec le concepteur du manuel, ne met l'accent que sur les savoirs linguistiques.

En comparant les textes de loi avec les pratiques sur le terrain, nous nous rendons comptes que les objectifs favorisant l'interculturel, tels qu'énoncés dans la loi d'orientation et le programme officiel sont insuffisants pour inciter les professeurs à les prendre en compte. En effet, les exploitations que nous avons faites sur le terrain en nous basant sur certains outils d'investigation ont indiqué une absence totale de l'interculturel dans l'acte pédagogique des professeurs. Pour que cela soit possible, il est nécessaire d'ajouter cet objectif dans la progression annuelle et le manuel scolaire. Cependant, cette solution reste insuffisante, car les enquêtes ont révélé que les inspecteurs et les professeurs ne maîtrisent pas le concept de l'interculturel.

Pour remédier à cette lacune, nous avons prévu dans notre recherche de proposer une manière d'intégrer ladite dimension dans le programme de français de la classe

terminale. En effet, nous allons appliquer cette approche sur une séquence pédagogique, fournissant ainsi aux enseignants un exemple concret. Cependant, la véritable remédiation réside dans la formation de tous ces acteurs de l'éducation nationale, car la prise en charge de l'interculturel repose sur des principes qu'il est essentiel de comprendre et de respecter pour ne pas tomber dans le piège d'acculturation.

**Conclusion**

Nous avons analysé dans le chapitre précédent notre corpus d'étude, composé de la constitution algérienne, la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le programme officiel, son document d'accompagnement, la progression annuelle, le manuel scolaire de la troisième année secondaire, le guide pédagogique et les fiches pédagogiques des enseignants. Nous avons également analysé les outils d'investigation auxquels nous avons fait appel pour réaliser nos enquêtes de terrain. Ces outils comprennent le questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale, filière langues étrangères, les entretiens avec les inspecteurs de l'éducation nationale et le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale. Enfin, l'observation de classe effectuée avec les enseignants à qui nous avons distribué les questionnaires. Les résultats obtenus nous ont montrés que la dimension interculturelle est absente dans le système éducatif algérien. De plus, ce qui est important pour l'institution chargée de la politique éducative algérienne, ce sont les savoirs linguistiques et le renforcement du sentiment d'attachement à la patrie.

Face à ce constat négatif, il devient impératif de remédier à cette situation en intégrant la dimension interculturelle dans le programme de la classe terminale, langues étrangères. Cette intégration sera l'objet de la prochaine partie, marquant ainsi la fin de notre travail de recherche.

**CHAPITRE VI**

**PROPOSITION D'UNE PRISE EN CHARGE DE  
L'INTERCULTUREL DANS LA SÉQUENCE  
PÉDAGOGIQUE DU PROGRAMME DE LA CLASSE  
TERMINALE, LANGUES ÉTRANGÈRES**

## **Introduction**

Comme nous l'avons précédemment signalé, Les enquêtes que nous avons effectuées dans le but de déterminer la prise en charge ou non de la dimension interculturelle en classe terminale, langues étrangères ont révélé une absence totale de celle-ci dans l'acte pédagogique des professeurs. Dans cette partie, nous proposons une approche didactique pour intégrer la composante culturelle voire interculturelle dans la séquence pédagogique relative au troisième projet, constituant le programme de la troisième année secondaire. Il est important de noter que cette proposition ne prétend pas à l'exhaustivité ni constituer un modèle, car chaque professeur a sa propre manière d'enseigner en fonction des besoins et de la motivation des apprenants.

L'organisation de cette partie sera présentée comme suit : D'abord, nous présentons le troisième projet accompagné de sa séquence en nous basant sur le tableau descriptif tiré dans la progression annuelle. Ensuite, nous exposons l'ensemble des fiches pédagogiques préparées à cette fin. Enfin, nous formulons quelques recommandations qui pourraient aider les acteurs de l'éducation nationale, y compris les inspecteurs et les professeurs dans la prise en en considération de cet aspect de la langue dans une classe de FLE.

## 1. Présentation du troisième projet

Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire est l'intitulé du projet sur lequel nous allons appliquer notre remédiation, ce projet relatif au texte exhortatif, fait partie du programme de la troisième année secondaire constituant le sommaire du manuel de la classe terminale (voir annexe 39) et figure en troisième position après deux projets portant sur l'expositif et l'argumentatif.

Le projet se compose d'une seule séquence en rapport avec l'appel. Cette séquence comprend plusieurs séances : l'évaluation diagnostique, la compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit avec les points de langues, entraînement à l'écrit, production écrite, séance bilan et fait poétique. C'est sur ces dernières séances que nous allons apporter notre touche visant l'intégration d'objectifs interculturels.

Le choix de travailler sur ce projet n'est pas venu au hasard. Bien au contraire, nous avons jugé utile d'aborder la dimension interculturelle de manière à sensibiliser les apprenants à mieux connaître l'Autre tout en l'acceptant avec ses différences linguistiques et culturelles. Notre démarche consistera à ajouter des objectifs liés à l'interculturel tout en préservant les objectifs linguistiques existants. Pour atteindre cet objectif, nous utilisons d'autres supports abordant le même objet d'étude et favorisant en même temps l'éducation interculturelle. Ces textes et supports qu'ils soient audio ou vidéo, feront l'objet d'une didactisation à la fois linguistique et interculturelle.

En nous basant sur le tableau descriptif de la progression annuelle, nous allons présenter le troisième projet constituant le manuel scolaire de la classe terminale, en prenant en compte les éléments suivants : les compétences à installer, l'intitulé du projet, l'objet d'étude, l'intitulée de la séquence et le nombre de semaine imparties, les objectifs d'apprentissage, le déroulement de la séquence, le volume horaire prévu et la remédiation (régulation).



Nous allons effectivement conserver tous les objectifs linguistiques du projet, car cela ne relève pas de nos objectifs de recherche. En revanche, nous allons introduire d'autres objectifs liés à la dimension interculturelle.

**Projet 3 :** dans le cadre d'une journée citoyenne, rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.

**Objet d'étude :** L'appel

**Compétences à installer :**

- 1- Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)
- 2- Produire des appels pour interpréter les interlocuteurs afin de les faire agir
- 3- Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)
- 4- Produire un appel en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé

**Intitulée de la séquence et nombre de semaine imparties :** Produire un texte pour inciter le destinataire à agir (**05 semaines**)

**Volume horaire prévu :** 15 heures

**Objectifs d'apprentissage (cf. tableau des capacités et des objectifs présentés dans le programme :**

- Savoir se positionner en tant qu'auditeur
- Anticiper le sens d'un message
- Retrouver les différents niveaux d'organisation
- Elaborer des significations
- Réagir face au discours
- Planifier et organiser ses propos
- Utiliser les ressources de la langue de façon appropriées
- Savoir se positionner en tant que lecteur

- Anticiper le sens d'un message
- Retrouver les différents niveaux d'organisation
- Elaborer des significations
- Réagir face au discours
- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu
- Organiser sa production
- Utiliser la langue de façon appropriée
- Réviser son écrit

### **Déroulement de la séquence :**

#### **- Evaluation diagnostique**

#### **- Compétence disciplinaire 2 : Compréhension de l'oral**

##### **\* Types d'activités**

- Exploitation des indications présentant le document pour anticiper sur le sens
- Identification de la situation de communication
- Repérage du thème
- Identification des faits de langue dans leur relation avec la visée de l'énonciateur
- Identification de différentes étapes d'un appel
- Repérage de mots et expression de l'exhortation

#### **Compétence disciplinaire 2 : Production de l'oral**

##### **Types d'activités :**

- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires
- Production de courts appels en relation avec une image ou un évènement

#### **Compétence disciplinaire 3 : Compréhension de l'écrit**

**Types d'activités :** (Activités de compréhension, activités de langues et activités d'entraînement à l'écrit en situation d'intégration partielle)

- Identification des paramètres de la situation de communication
- Repérage du thème de l'appel
- Repérage des différents types de discours investis
- Identification des différentes étapes d'un appel
- Repérage des mots et expressions de l'exhortation
- Repérage et étude des éléments lexicaux et grammaticaux significatifs convoqués dans l'appel : (verbes performatifs et verbes de modalité, l'expression de l'ordre, l'expression du but...)

**Compétence disciplinaire : Production de l'écrit**

**Types d'activités :**

- Elaboration d'une grille d'évaluation et préparation à l'écrit
- Autoévaluation et réécriture
- Co-évaluation et amélioration d'une production de l'élève

Le fait poétique : sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours à partir des supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D., Calligrammes)

**Séance bilan :**

**Types d'activités :**

- Vérification de l'état d'avancement du projet
- Ré/orientation
- Finalisation
- Socialisation du projet

**Régulation/Remédiation :**

Noter toutes les modifications (remédiations) à apporter au déroulement des séquences et des séances et qui seraient consécutives aux différentes évaluations.

### Installation d'une compétence interculturelle dans le projet 3

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour des causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Compréhension de l'oral

**Objectifs du cours :**

1. Comprendre le sujet abordé dans la vidéo pour déduire les premiers critères d'un discours exhortatif
2. Prendre conscience de l'importance de la prise en charge de la culture française en classe.

**Outils :**

- Datas Chow
- Vidéo : durée 2 minutes présentant les questions à poser pour récapituler le .....de la vidéo

**Remarques :** l'élève aura le droit à plusieurs écoutes en fonction des questions programmées.

**Titre de la vidéo : Intégrer la culture à l'école. Pourquoi ?**



**Ecoute 1/Activité 1**

**Dans cette vidéo, on aborde le sujet de l'importance de :**

- Intégration de la culture dans les écoles
- L'apprentissage des langues étrangères dans les écoles
- La programmation des semaines linguistiques dans les écoles

**Choisissez la bonne réponse**

**Ecoute 2/Activité 2**

**Parmi les propositions suivantes, choisissez celles qui justifient l'importance de la culture dans les écoles.**

- La culture permet d'accéder au monde qui nous entoure
- La culture est un facteur de conflits
- La culture ouvre l'individu sur l'Autre
- La culture permet d'accepter les différences
- La culture permet de façonner la personnalité

**Ecoute 3/Activité 3**

**On a demandé aux élèves et à certains enseignants ce que signifie la culture pour eux.**

**Quelles sont les réponses correctes parmi celles proposées**

- La culture varie d'un pays à un autre
- La culture n'est un ensemble de rituels
- La culture crée les conflits
- La culture est un élément permettant d'interagir

**Ecoute 4/Activité 4**

**Quelle a été leur réponse lorsqu'on leur avait demandé que pourrait être l'état s'il n'y avait pas de culture**

- Il n'y aurait pas de peuples
- Il n'y aurait pas de langues
- Il n'y aurait pas de communication entre les gens

### Ecoute5/Activité 5

**En intégrant la culture dans les écoles, les professeurs affirment que l'apprenant et l'apprentissage vont gagner énormément, car elle va créer :**

- Une perturbation chez les élèves
- De mauvaises relations entre les élèves
- Un goût d'apprendre et d'apprendre l'Autre
- Une source de motivation et de curiosité
- Un moyen de s'ouvrir sur soi et une prise de conscience de l'Autre
- Un sens de citoyenneté complète

### Activité 6 sur les représentations des apprenants quant à la prise en charge de la culture française à l'école

#### 6. Est-il important d'intégrer la culture française dans votre programme de français ? Pourquoi ?

C'est très important de prendre en charge la culture française dans le programme de français au secondaire car cela incite les apprenants à comparer leur culture de celle de la langue étudiée et puis, c'est une ouverture de l'esprit sur les autres modes de vie ; c'est aussi une préparation pour la vie professionnelle des apprenants qui seront appelés à faire des échanges avec les français.

#### 7. Peut-on dissocier la culture française de sa langue ?

- La langue est indissociable de sa culture
- La langue véhicule sa culture

#### 8. Quels sont les avantages et les inconvénients de la prise en charge de la culture française en classe de FLE ?

**Avantages**  
Réponses libres

**Inconvénients**  
Réponses libres

**9. Prenez un aspect de la culture française que vous connaissez et cherchez son équivalent dans votre culture d'origine ou vice versa.**

**Exemple : les fêtes religieuses, en Algérie, nous avons l'Aid. En France ils fêtent la Noël.**

Réponses libres.

**Activité de déduction**

**Quel est l'appel sous-entendu par le réalisateur de la vidéo, quant à ce sujet**

**Choisissez les bonnes réponses**

- **Il faut** intégrer la culture dans les écoles
- **Epargnons** les séances de la culture aux élèves
- **Faisons** découvrir aux élèves la valeur de la culture dans les écoles
- **On doit** bannir la différence grâce à l'école

**Retiens**

**Complétez l'énoncé suivant à l'aide de ces mots : anaphore, sentiments, sensibiliser, oratoire, raison, convaincre, réagir**

Pour ~~convaincre~~ son interlocuteur et le pousser à ~~réagir~~, les arguments choisis peuvent faire appel à la ~~raison~~ ou aux ~~sentiments~~.

**Exemple 1 : Il faut prendre en charge la culture française en classe de FLE, cela amène les apprenants à développer la compétence interculturelle. (Raison)**

**Exemple 2 :**

Le style ~~oratoire~~ s'appuie sur des procédés comme l'~~anaphore~~ (reprise d'une idée, d'un terme). Cette insistance permet de retenir l'attention de l'interlocuteur et de le

~~sensibiliser~~ **Exemple :** C'est important de prendre en charge la culture française en classe car, la prendre en ligne de compte dans le programme signifie une ouverture d'esprit et une tolérance vis-à-vis de l'Autre, voilà pourquoi, il faut absolument la mettre en œuvre.



**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Production de l'oral

**Objectifs du cours :**

1. Produire oralement un discours argumentatif pour faire agir
2. Sensibiliser les camarades à la prise de conscience et à l'importance d'accepter l'Autre avec ses différences.

**Présentation des images sur le tableau**



**I. Présentation du sujet inducteur**

*A l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement qui correspond à chaque 21 mai, votre établissement scolaire organise le concours du meilleur discours contre le racisme. Pour y participer, produisez oralement un discours exhortatif pendant cette séance de production orale en vous aidant des images proposées afin de sensibiliser vos camarades au respect d'autrui et à rejeter toutes formes de discrimination pour un monde meilleur.*

**1. Faites-moi la description de ce que vous voyez sur ces photos ?**

Réponse libres.

**2. Les couleurs de peau de ces enfants sont-elles identiques ? Pourquoi à votre avis ?**

Les couleurs de peau ne sont pas identiques car ces enfants sont issus de pays différents.

**3. Quelle est la couleur dominante dans ces images ? Pourquoi ?**

- Le bleu est la couleur qui domine dans ces photos car, le bleu est la couleur du ciel, ce dernier est un horizon vaste ; cela signifie l'ouverture des enfants sur cet horizon qui symbolise aussi la culture de l'Autre.

**4. Que symbolisent les trois images ?**

Les trois images symbolisent la rencontre entre les peuples, elles symbolisent aussi la tolérance envers l'Autre (étranger), le partage est aussi sous-entendu dans ces photos. Bref, c'est un appel pour bannir le racisme et l'instauration de la paix entre les peuples.

**5. Quel est le message véhiculé dans chaque image ?**

Image 1 : l'écoute

Image 2 : des enfants joyeux, solidarité

Image 3 : l'union

**6. Ces enfants, ont-ils tous, forcément, la même langue et la même culture ?**

Non, ces enfants ont des langues et cultures différentes.

**7. Êtes-vous pour ou contre la rencontre et le partage avec les autres élèves qui sont de nationalités différentes ? (Représentations des élèves quant à la rencontre des autres qui ne sont pas comme eux d'un point de vue linguistique et culturel)**

Réponse libres

**8. Proposez un ou deux aspect(s) culturel(s) des pays suivants : Algérie, France, Sénégal, Canada. Ces pays ont-ils des codes culturels en commun ?**

Réponse libres. Oui, ils ont la francophonie en commun.

**Activité 9 faite à l'oral**

**9. « Il faut éduquer les enfants à accepter et à respecter l'Autre. » : c'est une :**

Phrase exhortative ?

Phrase déclarative ?

Phrase interrogative ?

**9.1. L'expression impersonnelle « il faut », indique quoi dans cette phrase ?**

- Elle indique la nécessité d'éduquer les enfants à l'acceptation de l'Autre.

**9.2. Formulez la même phrase d'une autre manière.**

- **Éduquons** les enfants à accepter et à respecter l'Autre

## II. Situation de communication

Qui parle ?	À l'intention de qui ?	À quel sujet ?	Pourquoi ?	Où ? / Quand ?	Comment ?
Moi, apprenant du lycée	De mes camarades	Contre le racisme	En vue de sensibiliser vos camarades au respect d'autrui et à rejeter toutes formes de discrimination pour un monde meilleur	Dans mon établissement scolaire, A l'occasion de la Journée mondiale de la diversité culturelle pour le dialogue et le développement qui correspond à chaque 21 mai	-En produisant un discours exhortatif à l'oral  En analysant les images proposées

--	--	--	--	--	--

**10. Quel est l'appel sous-entendu dans les trois images ?****N.B**

- \* laisser les élèves réfléchir par groupes sur le thème de la production orale.
- \* 30 mn seront réservées à la présentation du travail, c'est-à-dire à la production orale qui sera prise en charge par le rapporteur de chaque groupe qui change au fil des séquences.

**Retiens**

**Complétez l'énoncé suivant à l'aide des mots suivants : implicite, l'incitation, d'affiches, l'appel**

L'appel peut être lancé par le moyen d'affiches. Les couleurs et les traits de l'image (ou du dessin) sont choisis pour présenter ou dénoncer une situation particulière.

L'incitation à la réaction contre cette situation peut être implicite.

L'un des contextes dans lequel on peut faire appel à l'exhortatif est bel et bien l'incitation des enfants de différentes nationalités à bannir le racisme et instaurer un climat de tolérance et de paix entre eux.

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Compréhension de l'écrit (1)

**Texte support :** Appel du directeur de l'UNESCO, Amadou Mahtar

**M'BOW, Courrier de l'Unesco, février 1984.**

**Objectifs de la séance :**

- 1. Reconnaître le fonctionnement d'un discours exhortatif**
- 2. Comprendre le but d'un appel**
- 3. Éduquer les apprenants à respecter et à accepter l'Autre (étranger) au moyen de l'appel.**



**Amadou Mahtar M'BOW**

**Lis attentivement le texte suivant puis répons aux questions**

**Appel du directeur de l'UNESCO**

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens techniques et scientifiques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents. Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain. Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit. Une des tâches de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes. J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco. Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit. Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes. Alors, nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le Courrier de la Solidarité.

**Amadou Mahtar M'BOW, Courrier de l'Unesco,  
Février 1984.**

## I. Activités de lecture

Observation du para texte et émission des hypothèses de sens :

Analyse du titre – lien existant entre le titre et la source du texte, ...etc.

**Titre** : Appel du directeur de l'UNESCO

**Nombre de paragraphes** : 9 §

### Références

le nom du scripteur (Amadou Mahtar M'BOW), la source (courrier de l'UNESCO et la date de publication, février 1984).

N.B : \*Accepter toutes les réponses et écrire sur le tableau celles qui se rapprochent le plus au sujet.

D'après le para texte, il s'agit d'un appel lancé par le directeur de l'UNESCO.

### 1. Qui est Amadou Mahtar M'BOW ?

Amadou Mahtar M'BOW né le 20 mars 1921, est un homme politique sénégalais. Plusieurs fois ministre dans son pays et directeur général de l'UNESCO pendant 13 ans. Il a écrit un chef-d'œuvre intitulé : Le consensus et la paix.

### 2. Lecture silencieuse du texte et vérification des hypothèses de sens.

Dans ce texte, on traite le problème du manque de la solidarité entre les peuples et la nécessité d'un changement pour une paix durable.

## II Activités de compréhension

### 3. Complétez la situation d'énonciation suivante à partir du texte

Qui parle ?	À l'intention de qui ?	À quel sujet ?
Le directeur de l'UNESCO , Amadou Makhtar M'BOW	Aux lecteurs de son courrier	Solidarité
Indices qui renvoient à l'énonciateur : Nous, j', notre Emploi de modalisateurs implicites : graves, immenses, faudrait,	Indices qui renvoient à l'énonciataire :  Nous, vous, notre Lecteurs du courrier de l'Unesco	Indices qui renvoient au sujet :à la paix  Solidarité, pensez à un Autre, la paix et l'amitié entre les hommes,...etc.

C'est le directeur de l'Unesco qui parle dans le texte (c'est précisé dans le titre). Il s'adresse aux lecteurs du Courrier de l'Unesco pour leur demander d'offrir des abonnements en témoignage de solidarité avec leurs prochains.

**4. Expliquez l'expression soulignée dans cette phrase: « Mais il faudrait pour cela qu'elles (nations) unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. »**

- Un avenir commun veut dire que les pays doivent favoriser le partage et la solidarité en tissant des relations bilatérales dans tous les domaines afin d'éradiquer le racisme.

**5. L'auteur parle d'« incertitudes » et d'« espoir ». Pouvez-vous expliquer à quoi cela correspond ?**

Les incertitudes : les problèmes sociaux, politiques et économiques qui menacent l'avenir de l'humanité ; Les espoirs : les capacités d'actions positives qui s'offrent aux hommes s'ils appliquaient les valeurs humaines de respect, de solidarité, de tolérance, etc.

**6. Relevez dans le texte trois phrase incitant à aimer l'Autre.**

- La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous **une disponibilité permanente à l'Autre.**

- Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, **pensez à un Autre**, à cet inconnu, **votre frère.**

- Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend **pour la paix et l'amitié entre les hommes.**

**7. Synthétisez les informations contenues dans cet appel en complétant le tableau suivant :**

Qui ?	A qui ?	Quelle situation négative ?	But ?	Faire quoi ?
<b>Amadou Mahtar M'BOW</b>	Lecteurs du courrier	Problèmes urgents	Solidarité	Offrir un abonnement



**8. Retrouvez les étapes du raisonnement de l'auteur et déterminez le type de raisonnement qu'il a suivi.**

- la situation : l'interdépendance des nations ;
- la solution : la pratique de la solidarité ;
- la conclusion : offrir un abonnement. C'est un raisonnement de type déductif : on part d'une situation générale pour aboutir à une action particulière.

**9. Quel est le type de ce texte ? Relevez du texte le verbe qui justifie votre réponse.**

Ce texte est un appel. Le verbe qui justifie cette réponse est « j'appelle ».

**10. Délimitez à partir de cette étude, les parties: expositive, argumentative et exhortative.**

Parties	Passages du texte
Partie expositive  La situation négative (constat négatif)	« Nous.....les plus urgents ➤ l'auteur expose le problème.
Partie argumentative	« Mais il faudrait ..... personnes." ➤ nécessité de changement. ➤ les arguments pour le changement.
Partie exhortative	« J'appelle.....solidarité. » ➤ lancer un appel dans lequel il demande aux lecteurs de penser aux autres.

**11. Faites le compte rendu objectif de ce texte**

**Accepter toutes les productions des apprenants tout en corrigeant collectivement.**

### III Activités de langue

12. Repérez les temps et les modes utilisés par l'auteur en les illustrant par des verbes du texte.

Mode	Temps	Exemple du texte
Indicatif	Présent de l'indicatif	Vivons
Conditionnel	Conditionnel présent	Pourraient
Subjonctif	Subjonctif présent	Puisse
Impératif	Impératif présent	Pensez - Offrez -

13. Les verbes utilisés n'expriment pas tous la même chose. Classez-les dans ce tableau.

Verbes exprimant un état	Verbes exprimant une action à entreprendre	Verbes exprimant une modalité
Se trouvent, sont devenus, demeure	Vivons, disposent, résoudre, unissent, conjuguent, passer, exige, se décréte, se vit, rendre, tisser, relier, appelle, participer.	Pourraient, permettre, il faudrait, puisse, peut

14. Identifiez le rapport logique exprimé par le mot souligné dans l'énoncé suivant :

« Contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes. »

Il s'agit du rapport logique de but.

15. Proposez d'autres articulateurs qui expriment le même rapport logique.

Dans le but de, Afin que, Afin de, Pour que, En vue de, ...etc.

16. Relevez les verbes utilisés par l'auteur exprimant « la possibilité », « la nécessité » et « l'obligation »

La possibilité	La nécessité	L'obligation
Pourrons - peut	faudrait	doit

« Graves incertitudes et immenses espoirs »

**17. Le procédé exprimé par l'énoncé ci-dessus est :**

- L'équivalence ?
- L'opposition ? Réponse juste

**Choisissez la bonne réponse.**

**18. Justifiez l'emploi de ce procédé selon votre compréhension du texte.**

Cette opposition montre le passage d'un état négatif vers un état positif.

**Synthèse****Faites le point**

L'appel, visant à faire réagir l'interlocuteur, s'organise en :

- Une partie expositive ;
- Une partie argumentative;
- Une partie exhortative.
- Dans un appel, il y a toujours un destinataire qui interpelle un (des) destinataire(s).
- Le destinataire interpelle le destinataire pour :
  - ° le sensibiliser à une situation négative ;
  - ° le pousser à agir ;
  - ° changer la situation.
- Pour cela, le destinataire doit convaincre le destinataire en lui décrivant la situation, en lui présentant des arguments convaincants, en l'interpellant de manière directe et précise.

Ainsi, en appliquant cette synthèse sur le texte que nous avons étudié, nous aurons ce qui suit : Amadou Mahtar M'BOW, à travers le courrier du L'UNESCO, lance un appel aux lecteurs en utilisant des arguments afin qu'ils réagissent en urgence à une crise qui guette l'humanité qui est le racisme, ce dernier est à bannir, selon l'auteur du courrier, et le remplacer par la solidarité qui ouvre les portes vers d'autres horizons linguistiques et culturels.

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Compréhension de l'écrit (2)

**Texte support :** La paix doit triompher. D'après un groupe de pacifistes

**Objectifs de la leçon**

1. Lire et comprendre le texte pour dégager sa structure.
2. Saisir le fonctionnement et l'organisation d'un appel toute en identifiant sa visée.
3. Sensibiliser les apprenants à la paix dans le monde comme éléments fondamental pour l'éducation interculturelle.

**Présentation de l'image sur le tableau**



**Texte****Lis attentivement le texte suivant puis réponds aux questions****La paix doit triompher**

[...] Désormais, nous pouvons aller de l'avant avec l'extraordinaire aventure des sciences et de la culture, de la liberté et du bonheur. Notre vie devient enthousiasmante. Elle peut être belle. Mais nous refusons qu'elle soit mise en danger par une incroyable accumulation d'armement. Des intelligences, des talents, des énergies servent à fabriquer des engins de mort capables d'anéantir la civilisation toute entière.

C'est absurde ! Des sommes fabuleuses sont englouties pour la mort, alors que la vie en a besoin.

C'est injuste et inhumain ! Le prix d'un seul missile intercontinental permettrait à 50 millions d'enfants de manger à leur faim pendant un an.

Vite, il faut désarmer ! La variole pourrait être définitivement vaincue si 10% des sommes consacrées pour la guerre l'étaient pour la santé.

Arrêtons cette course insensée ! Nous pouvons faire quelque chose. Refusons d'assister impuissants à l'escalade de la terreur. Nous exhortons tous les hommes à lutter de toute leur force pour le désarmement.

Nous pouvons gagner, car nous sommes à travers le monde presque commun.

Luttons pour que les gouvernements s'assoient et discutent. Luttons pour qu'ils remplacent la recherche de l'impossible équilibre de la terreur par celle d'un désarmement équilibré entre tous les pays. Luttons pour qu'ils décident de ne plus construire de nouvelles armes nucléaires. Décrétons la mobilisation générale pour la paix !

Faisons la chaîne : unis, nous pouvons être plus forts. La paix doit triompher.

**Un groupe de pacifistes**

## Questions

### I. Activités de lecture

Observation du para texte et émission des hypothèses de sens :

Analyse du titre – lien existant entre le titre et la source du texte, ...etc.

**Titre :** La paix doit triompher

**Image :** C'est une exposition d'un nouveau missile de destruction massif

**Nombre de paragraphes :** 5 §

**Références :** Un groupe de pacifistes

**N.B :** \*Accepter toutes les réponses et écrire sur le tableau celles qui se rapprochent le plus au sujet.

D'après le para texte, il s'agit d'un appel au désarmement et à la paix entre les peuples.

### II. Activités de compréhension

#### 1. Complétez la situation de communication suivante

Qui parle ?	À qui ?	De quoi ?	Dans quel but ?
Un groupe de pacifistes	Aux lecteurs	Désarmement	Lancer un appel pour la paix dans le monde

#### 2. Que dénonce avec acharnement le groupe des pacifistes ?

Le groupe de pacifistes dénonce le climat de guerre qui règne sur le monde.

#### 3. D'après le titre du texte, les auteurs de ce texte :

- Définissent la paix.
- Enumèrent les valeurs de la paix.
- Réclament l'établissement de la paix dans le monde.

#### 4. Pourquoi ils ont utilisé le pronom « nous » dans leur discours ?

Ils ont utilisé le pronom « nous » car la paix dans le monde est l'affaire de tout le monde et puis tous ces pacifistes s'accordent à dire que la paix est la meilleure solution pour la coexistence.

**5. Les auteurs sont contre l'armement. Relevez les phrases qui indiquent cette insatisfaction.**

- Mais nous refusons qu'elle soit mise en danger par une incroyable accumulation d'armement.
- C'est injuste et inhumain !
- Arrêtons cette course insensée !
- Vite, il faut désarmer !

**6. Les arguments avancés par les orateurs sont-ils persuasifs ou convaincants ?**

Les arguments avancés sont persuasifs et aux mêmes temps convaincants.

**7. Complétez le passage suivant à l'aide des informations concevables**

Le texte proposé intitulé la paix doit triompher, composé de 5 paragraphes. C'est un appel adressé par un groupe de pacifistes aux lecteurs dans le but de lutter contre l'armement dans le monde et pour installer un climat de tolérance et de paix entre tous les peuples de la planète

**8. Faites le compte rendu objectif de ce texte.**

Accepter toutes les rédactions des apprenants toute en corrigeant collectivement.

**III. Activités de langue****9. Quel est le verbe qui rassure les lecteurs et prouve qu'il est possible de se débarrasser des malheurs de la guerre ?**

Le verbe qui rassure les lecteurs et prouve qu'il est possible de se débarrasser des malheurs de guerre est : lutter

**10. Demander aux humains d'agir rapidement est une urgence pour mettre fin à ces désastres. Relevez les moyens utilisés pour l'exprimer ?**

- il faut, Arrêtons, Luttons, Faisons

**11. Quelles sont les actions à entreprendre pour mettre fin aux désastres causés par l'armement ? Classez-les selon l'intention de l'appel utilisé.**

Ordre pur	Obligation/possibilité	Appel
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrêtons cette course insensée</li> <li>- Refusons d'assister impuissant à l'escalade de la terreur</li> <li>- Luttons pour que les gouvernements s'assoient et discutent.</li> <li>- Luttons pour qu'ils remplacent la recherche de l'impossible équilibre de la terreur par celle d'un désarmement équilibré entre tous les pays</li> <li>- Luttons pour qu'ils décident de ne plus construire de nouvelles armes nucléaires</li> <li>- Décrétons la mobilisation générale pour la paix !</li> </ul> <p>Faisons la chaîne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut désarmer</li> <li>- La paix doit triompher.</li> <li>- Unis, nous pouvons être plus forts.</li> </ul>	<p>Nous exhortons tous les hommes à lutter de toutes leur force pour le désarmement.</p>

### Faites le point

Dans un texte exhortatif, l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir. L'argumentation qu'il développe privilégie une énonciation qui évite la neutralité de l'expression.

On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre.

Ce style s'appuie sur :

L'anaphore, répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression qui provoque une répétition sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle.

La métaphore, véritable outil de persuasion qui transfère l'énoncé abstrait dans un registre imagé et accepté du lecteur ou de l'auditeur.

L'appel à l'action (ou à la réaction) peut se réaliser sous forme d'affiche ; dans ce cas, le dessin ou l'image qui y est portée doit contenir suffisamment d'indices pour décrire la situation que l'on veut dénoncer et convaincre le destinataire de la nécessité de réagir. Tous ces éléments permettant l'exhortatif sont utilisés dans le texte travaillé. Ainsi, l'un des moyens d'inciter les peuples à s'accepter, à se respecter malgré la différence linguistique et culturelle est de lancer un appel pour la paix.



**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence : Compréhension de l'écrit (3)**

**Texte support : Appel à la prise en charge de l'interculturel en classe de FLE**

**Source :** Un groupe de pacifistes

**Objectifs du cours**

1. lire et comprendre le texte pour dégager sa structure.
2. Lire et rendre compte du contenu d'un texte exhortatif
3. reconnaître les moyens linguistiques caractérisant l'appel
4. Eduquer les apprenants à la dimension interculturelle

**Texte**



**Image : Vivre ensemble !**

**Lis attentivement le texte suivant puis réponds aux questions**

### **Appel à la prise en charge de l'interculturel en classe de FLE**

La langue française occupe une place primordiale dans la société algérienne, elle est présente dans les administrations, dans l'enseignement supérieur et dans le système éducatif, dans les trois paliers (primaire, collège, lycée)

Toutefois, son enseignement demeure très modeste, à peine 3 à 5 heures par semaine. En plus, elle se trouve arrachée de son aspect culturel, c'est-à-dire on prend en ligne de compte que le côté grammatical toute en mettant l'accent sur la culture locale (algérienne). Tout le paradoxe est là, car toutes les langues véhiculent leurs cultures respectives, ce que n'est pas le cas pour le français en Algérie.

Supprimer l'aspect culturel d'une langue en général, et du français en particulier, présenterait un inconvénient majeur, celui de la non maîtrise de la langue dans sa totalité, car la compétence visée est la communication. Cette dernière n'est possible que si l'apprentissage est pris dans sa globalité, c'est-à-dire prendre en considération l'aspect linguistique et l'aspect culturel, voir interculturel. En revanche, prendre en charge ledit aspect en classe de langue, inciterait les apprenants à faire la connaissance de l'autre toute en découvrant sa culture sous tous ses aspects. Apprendre la langue-culture française nous permet aussi, de bien nous préparer pour la rencontre des natifs, dans les différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle. Alors, faisons, en sorte, que cette rencontre soit sans malentendu ni préjugés.

Etant donné l'importance de la prise en charge de la compétence culturelle et interculturelle dans l'éducation de nos apprenants, je lance un appel aux autorités compétentes pour qu'elles donnent plus d'importance à ces deux dimensions car, ça pourrait être source d'enrichissement et de partage avec des gens issus de langues/cultures différentes. Pour cela, il faut que l'Etat revoie sa politique éducative dans les plus brefs délais, toute en espérant réussir des échanges interculturels qui pourraient installer une certaine fraternité entre les peuples.

Il faut aussi former les professeurs et les familiariser à ces compétences, et à la façon dont elles seront prises en charge en classe, car le professeur est considéré comme un passeur culturel. Enfin il faut qu'il ait une prise de conscience de la part aussi des apprenants que l'apprentissage de n'importe quelle langue ne peut que leur ouvrir les portes sur le monde. Dépasse le simple fait de prononcer des phrases mais de rentrer en contact avec un Autre avec qui on ne partage pas la même culture.

Source : Un groupe de pacifistes

### I. Activités de lecture

Observation du para texte et émission des hypothèses de sens :

Analyse du titre – lien existant entre le titre et la source du texte, ...etc.

Titre : Appel à la prise en charge de l'interculturel en classe de FLE

Nombre de § : 5 §

Références : Internet

**N.B : \*Accepter toutes les réponses et écrire sur le tableau celles qui se rapprochent le plus au sujet.**

#### 1. Complétez ce tableau

Qui ?	A qui ?	Quelle situation négative ?	But ?
	Lecteurs	Etudier une langue sans prendre en charge sa culture	Prendre en charge l'interculturel en classe de FLE

#### 2. Quel est le problème posé dans le texte ?

Le problème posé dans ce texte est la non prise en charge de la culture française et de l'interculturel en classe de FLE.

**3. « La langue française occupe une place très importante dans la société algérienne, toutefois, son enseignement reste très modeste ». À votre avis, pourquoi ?**

Accepter toutes les réponses

**4. La suppression de l'aspect culturel d'une langue présente un inconvénient majeur. Lequel ?**

L'incompétence communicative. On a toujours besoin de connaître l'autre pour discuter avec lui sans malentendu.

**5. Quels sont les avantages de l'apprentissage de la langue/culture française ?**

C'est une ouverture de l'esprit/ une façon pour les apprenants de connaître les spécificités d'une autre langue et d'une autre culture/ Permettre une intercompréhension/ Accepter l'Autre avec ses spécificités...

**6. Que fait l'auteur dans le 4<sup>ème</sup> paragraphe ?**

Il lance un appel aux autorités compétentes afin qu'elles revoient les objectifs liés à l'enseignement/apprentissage du français.

**7. Quel est le but de cet appel ?**

Le but de redonner à l'aspect culturel et interculturel la place qui leur revient dans l'E/A du français en classe de FLE

**8. Quelles sont les recommandations de l'auteur pour prendre en charge ces aspects de la langue ?**

- Il faut que l'Etat revoie sa politique éducative dans les plus brefs délais
- Il faut aussi former les professeurs et les familiariser à ces compétences, et à la façon dont elles seront prises en charge en classe
- Il faut qu'il ait une prise de conscience de la part aussi des apprenants que l'apprentissage de n'importe quelle langue ne peut que leur ouvrir les portes sur le monde.

**09. « L'apprentissage de n'importe quelle langue ne peut que leur ouvrir les portes sur le monde ». Cette phrase signifie que l'apprentissage de n'importe quelle langue :**

a) Ne peut pas leur ouvrir les portes sur le monde

b) Peut leur ouvrir les portes sur le monde

**Choisissez la bonne réponse**

**10. Faites le compte rendu objectif de ce texte.**

Accepter toutes les rédactions des apprenants toute en corrigeant collectivement sur le tableau.

### III. Activités de langues

« Faisons, en sorte, que cette rencontre soit sans malentendu ni préjugés. »

**11. À quel temps est conjugué le verbe souligné ? pourquoi le choix de ce temps ?**

« Faisons » est conjugué à la première personne du pluriel de l'impératif. L'auteur veut impliquer le lecteur dans cet appel.

**12. « Il faut que l'Etat revoie sa politique... ». Le verbe souligné exprime :**

a) L'obligation

b) La nécessité

c) Le souhait

**Choisissez la bonne réponse**

**13. Relevez du texte les mots et expressions indiquant l'implication de l'auteur dans son discours.**

- Je lance un appel..., très modeste, majeu

**Faites le point :** Les procédés de l'interpellation dans le texte exhortatif sont adaptés au destinataire et au but visé.

L'ordre de l'exhortation sont exprimés de manière atténuée quand l'interlocuteur est un supérieur hiérarchique ou une personnalité reconnue.

Connaitre l'Autre, l'accepter et le respecter ne peut se réaliser qu'avec les procédés de l'appel qui ont pour but d'inciter le destinataire à changer son comportement envers quelqu'un avec qui il ne partage pas forcément la même langue et la même culture. Pour atteindre cet objectif, il faut éduquer les apprenants, futurs citoyens qui seront appelés à échanger avec les natifs dans diverses situations de la vie personnelle ou professionnelle

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

### **Compétence : Entraînement à l'écrit**

**Texte support :** [Le racisme expliqué](#) aux lecteurs du journal *Le Monde*

D'après, Tahar Ben Djelloun, « *la xénophobie* », *Le Monde*,

« *Dossiers et Documents* », 1978

### **Objectifs du cours**

1. Rédiger les parties constituant un appel en exploitant les moyens linguistiques caractérisant ce type d'écrit.
2. Éduquer les apprenants à l'interculturel en leur faisant découvrir les conséquences du racisme et de la xénophobie.

### **Texte**

#### **Le racisme expliqué aux lecteurs du journal *Le Monde***

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans un petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitude. À l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux États-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé

sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

**Tahar Bern Djelloun**, « *la xénophobie* », Le Monde,

« *Dossiers et Documents* », 1978

### **Activité 1**

#### **1. Relevez du texte la définition de xénophobie**

L'étranger n'est pas accepté

#### **2. Relevez tous les mots et toutes les expressions qui appartiennent au champ lexical du mot « racisme »**

- xénophobie, les autres, la méfiance, hostilité, la haine, étranger, Le Noir, préjugés, refoulé, épiderme.

#### **3. En deux ou trois phrases, expliquez la notion de racisme.**

- Le racisme est le fait de rejeter et refouler l'autre qui n'est pas comme moi (couleur de peau, croyance, langue et culture)

#### **4. Comment expliquez-vous « crise socio-économique et politique » ?**

- Si on rejette l'Autre, on crée des fissures et des désaccords sur le plan relationnel, ce qui va affecter les relations bilatérales entre les pays sur les plan sus cités. La mondialisation et les échanges entre les pays du monde, exige de bannir toute sorte de racisme.

#### **5. Selon l'auteur, qui devient indésirable ? Pourquoi ?**

L'indésirable, pour l'auteur est l'Autre, cet étranger qui n'arrive pas à se faire une place légitime dans la société où il vit.

#### **6. Quel exemple donne-t-il pour expliquer son raisonnement ?**

L'exemple donnée est le l'homme noir aux Etats-Unis qui fait l'objet de tous les préjugés par l'homme (blanc).

### **Activité 2**

**7. Êtes-vous du même avis que l'auteur ?**

Accepter toutes les réponses.

**8. Le texte que vous avez étudié est la deuxième partie (argumentative) constituant un texte exhortatif, toutefois, il manque la partie expositive et la partie appel. Rédigez les deux parties manquantes afin d'inciter les gens à s'aimer les uns les autres et mettre fin à cette idée de racisme et de différence.**

- Corriger collectivement l'exercice.

**Retiens /compréhension de l'oral**

Le texte argumentatif (exhortatif) vise à faire réagir et doit généralement interpeller le destinataire sur une situation donnée. Le style est oratoire et le destinataire constamment interpellé. Ce style renforce le contact avec l'interlocuteur et rend les arguments avancés irréfutables.

Pour convaincre son interlocuteur et le pousser à réagir, les arguments choisis peuvent faire appel à la raison ou aux sentiments.

Le style oratoire s'appuie sur des procédés comme l'anaphore (reprise d'une idée, d'un terme). Cette insistance permet de retenir l'attention de l'interlocuteur et de le sensibiliser.

Pour bannir le racisme, l'auteur fait appel à une argumentation afin de préparer le lecteur à ce qui va suivre. En effet, l'appel à l'éradication du racisme ne peut pas être efficace sans une argumentation bien choisie et qui est basée sur les conséquences désastreuses dû au racisme.



**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Expression écrite /Production écrite

**Texte support**

**Objectifs du cours**

**1. Produire un texte exhortatif en exploitant les acquis linguistiques et interculturels vus pendant la séquence.**

**Sujet de la production écrite**

**Le premier J :** Les apprenants rédigent l'expression écrite.

**La prise en charge de la culture française en classe terminale est un élément indispensable dans l'éducation interculturelle. Elle est considérée comme une ouverture sur le monde.**

Dans un texte d'une quinzaine de lignes, lancez un appel aux autorités compétentes afin de les sensibiliser à revoir le programme de langue française et cela dans le but d'intégrer la dimension interculturelle.

Veillez prendre en charge les éléments constituant un texte exhortatif.

**Le deuxième J :** L'apprenant s'autoévalue en se basant sur la grille d'auto-évaluation ci-dessous toute en apportant des modifications à sa production de départ, écrite dans le premier J.

**Critères de réussite**

**Test d'auto évaluation**

<b>Les différentes parties constituant un texte exhortatif</b>	<b>////</b>	<b>////</b>
<b>Partie expositive</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
J'ai fait le constat d'une situation négative		
J'ai employé un lexique péjoratif		
J'ai employé des phrases déclaratives		
J'ai expliqué la possibilité ou la nécessité d'un changement		
J'ai pris en charge l'interculturel dans mon raisonnement		
<b>Partie argumentative</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
J'ai expliqué la possibilité ou la nécessité d'un changement		
J'ai employé les pronoms personnels Je/nous pour le destinataire		
J'ai employé les pronoms personnels Tu/vous pour le destinataire		
J'ai employé les verbes de modalité		
J'ai employé l'expression de la cause, de la conséquence, de l'opposition et de l'hypothèse (selon le besoin)		
J'ai employé des interrogations et des exclamations pour impliquer le destinataire		
J'ai bien choisi mon argumentation au service de l'interculturel		
<b>Partie exhortative</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
J'ai exprimé l'ordre avec ses nuances (degrés)		
L'ordre sec (l'injonction) : Impératif		
L'ordre moins sec (le futur) : vouloir à l'impératif		
La demande (l'emploi des verbes performatifs)		
Le conseil, la demande polie : Le conditionnel		
J'ai lancé un appel d'ordre interculturel		

**Projet 3 :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

**Intention communicative :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel

**Séquence :** Produire un discours exhortatif pour faire agir.

**Compétence :** Fait poétique

**Texte support :** Chanson Couleurs de la vie de Christian Ferrari

**Objectifs du cours**

- Faire connaître Christian Ferrari

**Support**

### Couleur de la vie – Christian Ferrari

S'il y a tant de couleurs sur la planète

C'est pour éviter qu'on y meure d'ennui

Si les hommes dans leur cœur étaient moins bêtes

Ils aimeraient les couleurs de la vie.

Il y a des hommes qui sont blancs, jaunes ou bien noirs

Mais nous ça ne nous dérange vraiment pas beaucoup

Quand ici c'est le midi, en Chine c'est le soir Le matin au Canada.

Y en a qui parlent espagnol ou algérien Sénégalais, français ou Papou

On peut toujours se comprendre avec les mains n'importe quand, n'importe où.

Certains habitent dans des cases, dans des igloos

Dans des roulottes, des appartements

Ce n'est pas parce qu'ils ne vivent pas comme nous

Qu'ils sont très différents.

Y en a qui mangent du couscous ou du serpent

Du riz, du bœuf ou bien des yaourts

A notre avis ce qui serait le plus important

C'est de manger chaque jour.

Y en a qui portent des kilts, des kimonos

Des djellabas ou bien des statuts

Il paraît même que dans certains pays chauds on se promène tout nu.

### Questions

**1. C'est quoi le titre de ce poème ?**

Couleurs de la vie

**2. Qu'est-ce que l'auteur entend par « couleurs de la vie » ?**

Couleurs de la peau, différence de langues, de cultures, tout ce qui est différent dans la vie

**3. À votre avis, qu'est-ce qu'il va traiter dans ce poème ?**

Réponses libres

**4. Qui est l'auteur de ce poème ?**

Christian Ferrari

**5. Connaissez-vous ce poète ?**

Présentation de sa photo sur le tableau



Réponse libres, Christian Ferrari, né en 1947 au Havre en France, est un auteur-compositeur-interprète français principalement connu pour son répertoire à destination des enfants.

**6. Lisez le poème et dites quel est le thème traité par Ferrari.**

Le vivre ensemble, le respect de l'Autre, Aimer l'Autre, la richesse dans la diversité, chaque Homme et chaque peuple a sa propre particularité et sa propre spécificité...

**7. L'objectif de Christian derrière ce poème est de :**

- Pousser les gens à s'accepter et à se respecter
- Pousser les gens à se révolter contre toute forme de différence culturelle
- Pousser les gens à ne plus s'adapter aux autres modes de vie

**Faites le bon choix**

**8. Relevez dans ce poème les divergences culturelles évoquées par l'auteur**

Des hommes **blancs, jaunes** ou bien **noirs**.

Certains habitent dans des **cases**, dans des **igloos**, dans des **roulettes**, des **appartements**.

Y en a qui mangent du **couscous** ou du **serpent** Du **riz**, du **bœuf** ou des **yaourts**

Y en a qui portent des **kilts**, des **kimonos**, Des **djellabas** ou bien des **tutus**

**9. Trouvez ces devinettes /placez chaque vêtement à sa définition**

- Une longue robe ample avec un capuchon, répandue comme vêtement traditionnel en Afrique du Nord : c'est la djellaba.
- C'est un vêtement traditionnel japonais. Il est souvent confondu avec les vêtements d'entraînement des arts martiaux, il a la forme de T, porté essentiellement pour les grandes occasions : c'est le kimono.
- C'est un habit traditionnel porté par des hommes en Ecosse, il est généralement une jupe portefeuille plissée que le devant est constitué de deux panneaux qui se croisent ; faite de pure laine aux motifs colorés : c'est le kilt.

- C'est un costume de danse classique, paru en Italie avec le ballet romantique. C'est une jupe faite de plusieurs rangées superposées, montée sur empiècement décolleté ou corselet, et recouvrant une culotte courte appelé trousse : C'est le tutu.

**10. Que veut dire l'auteur avec ce passage : « On peut toujours se comprendre avec les mains n'importe quand, n'importe où »**

Que la différence de la langue et de culture n'est pas un handicap pour l'intercompréhension entre les peuples.

## Conclusion

Dans cette partie, nous avons présenté une approche visant à intégrer la dimension interculturelle dans le programme de la classe terminale de langue française. Pour se faire, nous avons choisi de travailler sur le troisième projet relatif au texte exhortatif. Le choix de ce projet n'est fortuit, car l'appel est le meilleur moyen d'inciter les apprenants à adhérer aux principes de la dimension interculturelle.

Pour ce qui est de la présentation de la séquence liée à ce projet d'étude, nous l'avons structuré de manière similaire à ce que les enseignants ont l'habitude de faire, sans toucher aux objectifs grammaticaux. En effet, nous avons commencé d'abord par rassembler des textes/supports favorisant l'interculturel, puis, nous les avons didactisés tout en gardant les objectifs grammaticaux tels qu'ils sont, car cela ne relève de notre objectif de recherche. En revanche, notre contribution s'est vraiment manifestée dans la nature des questions posées et qui est orientée vers une ouverture sur l'Autre et sur sa culture respective. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes appuyé sur les travaux des spécialistes en interculturel, qui ont proposé diverses approches pour prendre en charge l'interculturel en classe de FLE. Ainsi, nous avons fait en sorte que l'interculturel traverse tout l'acte pédagogique. En d'autres termes, la trace de ladite dimension est apparente d'abord dans les textes/supports choisis, puis dans les questions de compréhension, dans les activités de remédiation et enfin, dans la synthèse qu'on propose aux apprenants à la fin de chaque leçon. C'est de cette façon qu'un apprenant pourrait développer la compétence interculturelle.

Il est important de souligner que cette proposition didactique n'est pas un modèle à suivre à la lettre, mais une première esquisse qui pourrait ouvrir la voie à des recherches ultérieures portant de ce sens, ce qui rend cette approche innovante et enrichissante pour l'éducation des apprenants en général.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**



Dans ce travail de recherche intitulé, *les pratiques enseignantes de l'interculturel en classe de FLE au secondaire : difficultés et remédiation en contexte plurilingue*, notre objectif est de comparer ce qui est stipulé dans les textes de loi régissant le système éducatif algérien à ce qui se passe réellement sur le terrain concernant la prise en charge de la dimension interculturelle. Nous avons particulièrement porté notre attention sur la manière dont cette dimension est abordée en classe de la troisième année secondaire, filière langues étrangères pour réaliser cette comparaison. Notre intention était de réaliser cette enquête tout en envisageant de proposer des solutions en cas de défaillances constatées dans la prise en charge de l'interculturel par les professeurs travaillant dans la circonscription d'Alger Est.

Pour garantir la fiabilité et la représentativité de notre étude, nous avons constitué un échantillon de trente-trois (33) professeurs dans trente-deux (32) lycées et cela sur la base des cinquante-deux existants dans cette région. Il est important de noter que chaque lycée dispose d'une seule classe voire deux dans certains lycées, filière langues étrangères. Nous avons dû nous déplacer dans tous ces lycées pour obtenir le nombre requis de professeurs dont nous avons besoin pour notre recherche.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons utilisé la méthode « recherche-action » qui consiste à rechercher sur le terrain des éléments de réponses relatifs à l'enseignement/apprentissage du français tout en prenant en compte les deux composantes de la langue, à savoir la composante linguistique et culturelle.

En nous basant sur les textes de loi et les nouvelles approches appliquées en Algérie, notamment l'approche communicative et l'approche par compétences, nous avons cherché à déterminer si le système éducatif algérien prend en charge la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire, filière langues étrangères. Pour évaluer cette prise en charge, nous avons posé quatre questions secondaires.

La première question vise à déterminer si les textes de loi régissant le système éducatif algérien favorisent la prise en charge de l'interculturel. La deuxième question interroge les professeurs de la classe terminale sur la prise en charge de l'interculturel lors de leurs pratiques de classe. À travers la troisième question, nous

souhaitons comprendre le rôle des concepteurs des manuels et des inspecteurs dans la formation des professeurs pour qu'ils intègrent l'interculturel dans leurs pratiques pédagogiques. Enfin, dans la quatrième et dernière question, nous cherchons des stratégies pédagogiques pour intégrer l'interculturel en classe de FLE dans le but de les proposer aux enseignants.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons fait appel à un corpus composé de textes de loi et de documents officiels, tels que la constitution algérienne, la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le référentiel général des programmes, le programme de la classe terminale de langue française et son document d'accompagnement, la progression annuelle, le guide pédagogique de la classe terminale, le manuel scolaire de la classe terminale.

Nous avons également fait appel à des outils d'investigation pour appuyer et vérifier notre corpus d'étude, il s'agit des observations de classe que nous avons réalisées avec les professeurs d'enseignement secondaire afin de déterminer s'ils prenaient en charge ou non la dimension interculturelle avec leurs apprenants. Pour approfondir nos observations de classe, nous avons soumis un questionnaire aux professeurs pour recueillir des informations complémentaires. Nous avons par ailleurs récupéré les fiches pédagogiques des cours auxquels nous avons assisté afin de déterminer l'intention des professeurs quant à la prise en charge de l'interculturel en classe. Enfin, nous avons mené des entretiens avec le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale, en l'occurrence Fathi Mahboubi pour qu'il nous fournisse des informations sur l'élaboration de ce manuel visé par cette analyse. Enfin, d'autres entretiens ont été programmés avec dix (10) inspecteurs de l'éducation nationale de cycle secondaire afin de vérifier certaines réponses fournies par les professeurs dans le questionnaire.

En résumé, notre méthodologie de recherche repose sur une collecte d'informations provenant de diverses sources afin de répondre de manière exhaustive à nos questions de recherche et d'analyser le thème de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie sous différents angles.

Passons à présent à la présentation des résultats auxquels nous sommes parvenu, en commençant par les textes de loi et les documents officiels relatifs au système éducatif algérien.

Dans la constitution, nous n'avons relevé aucun passage spécifique traitant de l'apprentissage des langues étrangères. Tous les articles de ce document se concentrent sur l'attachement à la patrie en adhérant, quelles que soient les circonstances, aux symboles nationaux tels que l'arabité, l'amazighité et l'islamité. L'interculturel ne semble pas être pris en compte dans ce document officiel, dont tous les principes mentionnés visent à encourager l'amour de la nation et le patriotisme.

En l'analysant le programme officiel de la classe terminale, élaboré en février 2006 par la Commission Nationale des Programmes, nous avons constaté qu'il aborde la dimension interculturelle à travers les passages qui y sont consacrés. Ce document est en conformité avec la loi d'orientation et le référentiel général des programmes, car ils ont tous été rédigés dans le cadre de la réforme éducative. Le document d'accompagnement au programme, conçu en juin 2011 pour faciliter aux professeurs la compréhension du programme officiel de la classe terminale, présente un seul passage favorisant l'ouverture sur l'Autre, bien que cela soit formulé de manière indirecte. Aussi bizarre que cela puisse paraître, à mesure que nous nous rapprochons de la mise en œuvre en classe, la volonté de prendre en charge l'interculturel semble s'estomper dans les documents officiels.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale, élaborée lors de la réforme du système éducatif algérien, contient des articles et des passages favorisant la dimension interculturelle. Bien que de manière modeste, ces éléments témoignent de la volonté de l'État de s'ouvrir aux autres langues et cultures pour préparer des citoyens ouverts et tolérants. Ils répondent également aux objectifs de la réforme éducative, initiée sous la présidence d'Abdelaziz Bouteflika en 2002, qui a préconisé l'application de l'approche par compétence. Une approche qui souhaite favoriser les apprenants en les plaçant au centre des apprentissages, la compétence communicative et l'autonomie sont les principes majeurs de cette approche. Éradiquer la xénophobie et le racisme font partie donc des préoccupations de cette approche. Ce que nous

pouvons affirmer de ce document est qu'il est favorable à l'interculturel même de façon modeste. Toutefois, ces éléments sont clairement énoncés dans le document, ce qui signifie que les enseignants peuvent les mettre en œuvre en classe sans craindre de sanctions.

L'analyse du référentiel général des programmes élaboré en 2009 a révélé également une volonté de prendre en compte l'interculturel, même si elle est limitée. Étant un document officiel, on peut considérer qu'il encourage l'ouverture sur les autres horizons linguistiques et culturels. Cependant, le terme « interculturel » n'est utilisé qu'une seule fois dans ce document, mais il existe d'autres passages qui incitent les professeurs à mettre l'accent sur cette ouverture en choisissant des supports qui abordent cette composante. Nous pouvons aussi expliquer la présence de ces passages par le fait qu'il est également conçu en conformité avec la réforme éducative et la loi d'orientation.

La progression annuelle est un autre document que nous avons analysé. Cette fois-ci, nous avons constaté qu'il n'y a aucun élément favorisant l'interculturel. Toute la progression met l'accent sur les aspects grammaticaux de la langue. Cela confirme notre constat précédent sur la disparition de ces passages orientés vers l'interculturel. Cela nous amène à penser que les documents officiels accessibles à tous, tels que la loi d'orientation et le référentiel général des programmes, présentent une volonté de s'ouvrir sur les autres, tandis que ceux qui sont proches des enseignants se limitent à la présentation de tous les aspects linguistiques qu'il faut travailler avec les apprenants.

Le programme de français, qui présente les différents domaines (oral et écrit), les compétences visées, les savoirs ressources, les types d'activités, le temps prévu pour les activités, ainsi que les observations et les orientations, ne contient aucun indice qui pourrait favoriser la dimension interculturelle pour cette catégorie d'apprenants. Toutes les descriptions fournies dans ces éléments s'orientent uniquement vers l'atteinte d'une compétence principalement linguistique.

L'analyse du manuel scolaire a porté sur l'ensemble du contenu, de la page de couverture jusqu'à la fin, en passant par le sommaire, les textes, les questions qui les

accompagnent, les activités, les synthèses, etc. Cette analyse a révélé la présence de quelques textes contenant quelques éléments qui pourraient être exploités interculturellement. Cependant, en raison de l'absence de questions susceptibles de favoriser cet aspect, ainsi que de l'absence de ces éléments interculturels dans les activités et les synthèses, nous pouvons conclure que l'interculturel n'est pas pris en compte dans ce manuel. Le guide pédagogique destiné aux enseignants suit la logique que le manuel scolaire, car il propose une lecture purement linguistique de ce livre. Nous pouvons également affirmer que l'interculturel est totalement absent de ce guide. Passons maintenant aux résultats de l'enquête que nous avons réalisée avec les professeurs de la classe terminale.

En effet, les réponses des professeurs au questionnaire que nous leur avons soumis sont favorables à la prise en charge de l'interculturel en classe, dans la mesure où tous ces enseignants ont répondu par « Oui » à la question de savoir s'ils prennent en charge l'interculturel en classe. Ils ont également affirmé, en réponse à une autre question, que les inspecteurs n'ont jamais abordé avec eux l'interculturel lors des journées pédagogiques. Cela a été vérifié lors des observations de classe, au cours desquelles il a été constaté qu'aucun enseignant n'a pris en considération l'interculturel. Tous les thèmes abordés en classe étaient orientés vers la culture algérienne avec une focalisation excessive sur la compétence linguistique.

Pour ce qui de la deuxième question, nous l'avons vérifiée à travers les entretiens réalisés avec les inspecteurs de l'éducation nationale. Certains inspecteurs ont admis ne pas savoir ce que signifie l'interculturel, tandis que d'autres ignoraient s'il existait des objectifs favorisant l'interculturel dans les textes de loi et dans le manuel scolaire de classe terminale. Le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale a également été interrogé dans le cadre de notre enquête. Il nous a accordé un entretien au cours duquel il a critiqué le manuel qu'il avait lui-même conçu, exprimant son étonnement quant au maintien en vigueur de ce manuel. Il nous a précisé qu'il n'y avait jamais eu l'intention de favoriser l'interculturel dans ce manuel et que les quelques éléments qui s'y trouvent sont le fruit du hasard. Il a également déclaré que sa seule intention était *d'algerianiser le manuel scolaire*. Cependant, il a déploré les conditions dans lesquelles il avait travaillé, notamment le fait d'avoir conçu le manuel

dans le salon de sa maison avec deux de ses amis inspecteurs de moyen aussi. Cette situation soulève la question de savoir sur quelle base confier la conception d'un manuel scolaire du cycle secondaire à des inspecteurs de moyen.

Cette recherche nous a permis de répondre aux questions que nous avons initialement posées. Commençons par les questions secondaires et abordons la problématique en dernier, car celle-ci englobe l'ensemble du travail de recherche. En ce qui concerne la première question relative à la prise en charge de l'interculturel dans les textes de loi, nous pouvons conclure qu'ils sont favorables même s'il n'y a, réellement que trois (3) documents sur les quatre (4) qui prennent en charge cette dimension de manière explicite.

Pour ce qui est de la deuxième question sur la prise en charge de l'interculturel par les professeurs. Nous pouvons affirmer que cette dimension est totalement absente en classe de la troisième année secondaire, filière langues étrangère et que les professeurs n'ont aucune intention de le prendre en charge, comme en témoignent les résultats de l'analyse des fiches pédagogiques qui ne présentent aucun indice interculturel.

Concernant le rôle des inspecteurs et des concepteurs dans la prise en compte de l'interculturel, il est clair que leur rôle est essentiel, c'est plus qu'une nécessité même dans la formation et l'orientation des professeurs dans leurs actes pédagogiques, car tout simplement, ils ont une certaine autorité qui peut être utilisée de manière positive pour assurer la formation continue de ces enseignants.

Pour les stratégies pouvant favoriser l'interculturel en classe, elles sont mentionnées dans le troisième chapitre de notre travail et développées aussi dans le dernier chapitre relatif aux propositions didactiques.

En ce qui concerne la comparaison entre les textes de loi et les pratiques enseignantes, nous pouvons dire que l'écart entre les deux n'est pas mesurable pour les raisons suivantes :

- Tout les documents officiels qui peuvent être consultés par les professeurs sont dépourvus de la dimension interculturelle ;

- Le concepteur n'a pas inclus les éléments favorisant l'interculturel dans le manuel scolaire de la classe terminale et de façon intentionnelle ;
- Les inspecteurs de l'éducation nationale du cycle secondaire ne sont pas familiers avec le concept de l'interculturel, ce qui explique pourquoi ils ne l'abordent pas avec les professeurs ;
- Il n'y a aucun suivi de la part de la tutelle concernant le degré d'application des principes de la nouvelle réforme éducative ;
- Des professeurs qui n'appliquent pas les directives de la tutelle pour des raisons inconnues ;

Enfin, pour répondre à la problématique générale de cette recherche sur la place de l'interculturel en Algérie, nous pouvons conclure que le système éducatif algérien ne lui accorde aucune importance et ne lui offre aucune place dans l'enseignement/apprentissage du français en classe terminale, langues étrangères. Ce constat ne peut pas être généralisé à tout le pays, mais à la région dans laquelle nous avons effectué nos enquêtes. Cette situation semble être influencée par des considérations, qui pourraient être liées à une politique éducative basée sur des facteurs qui restent inconnus.

Dans ce modeste travail de recherche, nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses à un questionnement qui est en rapport avec l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Il est important de noter que cette étude ne se vaut pas exhaustive d'abord parce que nous avons rencontré des difficultés qui nous ont empêchées d'approfondir notre étude. L'une des difficultés majeures a été le manque d'accès aux ouvrages de spécialité en interculturel, ce qui a entravé notre progression dans la rédaction. Pour surmonter ce problème, nous avons dû solliciter des ami(e)s et des cousins habitant en Europe (France et Belgique) pour nous envoyer des ouvrages récents (Dervin, Beacco, A-Preteille, Øyvind, etc.).

Une autre difficulté nous a également bloqué lors nos enquêtes auprès du concepteur du manuel scolaire de la classe terminale. Il nous a fallu deux (2) ans pour obtenir

son contact grâce à l'intermédiaire d'un de ses amis. Nous avons même rédigé une demande au ministère de l'éducation nationale (voir annexe 40) pour obtenir ses coordonnées, mais dix (10) jours après, nous avons reçu un appel de la part de l'inspectrice générale de langue française. Après nous avoir demandé les raisons de demande de contact, elle nous a informé que cela était impossible, car le concepteur était déjà à la retraite.

Pour ce qui est des observations de classe, il faut signaler que ce n'est pas tous les proviseurs et professeurs qui ont accepté de nous accueillir, donc il fallait à chaque fois les supplier. Face à ces blocages récurrents, nous avons finalement obtenu une autorisation de l'académie nous permettant d'accéder à tous les lycées de la circonscription d'Alger Est.

Au final, nous avons pu quand même apporter quelques éclaircissements à nos interrogations concernant la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français dans l'une des régions d'Algérie. Pour l'avenir, nous espérons approfondir cette étude en proposant des stratégies pour prendre en charge l'interculturel en l'intégrant dans les programmes scolaires de l'ensemble du cycle secondaire. Cependant, cela nécessitera une volonté de la part du ministère de l'Éducation Nationale, le déploiement de ressources humaines et matérielles, ainsi qu'une planification pour réussir ce défi qui reste enfermé dans les textes de loi.

En conclusion, ce que nous avons réalisé dans ce travail de recherche n'est qu'une petite contribution modeste que nous avons apportée à la recherche scientifique en suivant ainsi les traces de nos prédécesseurs qui ont été et resteront des modèles à suivre



## **BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE**

**Ouvrages**

- Abdallah-Preteille A. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Éditions Anthropos. Paris.
- Abdallah-Preteille A. (2013). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ? Édition PUF. Presses Universitaires de France. Paris.
- Abdallah-Preteille M. Porcher L. (1996), (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Éducation et formation Puf. Presses universitaires de France. Paris.
- Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Édition Anthropos. Paris.
- Auger N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Collection : Collès L. Éditions EME. Belgique.
- Beacco J-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Collection dirigée par BEACCO J-C., Castellotti., Chiss J-L. Édition Didier. Paris.
- Beacco J-C., Coste D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. La perspective du Conseil de l'Europe. Éditions Didier. Paris.
- Bennoune M. (2000). *Éducation. Culture et Développement En Algérie. Bilan & perspectives Du Système Éducatif. Étude des modèles : Allemagne, Amérique, Japon*, Édition MARINOOR-ENAG, Alger.
- Berthier N. (1998). *Les techniques d'enquête, Méthode et exercices corrigés*. Ed Armand Colin. Paris.
- Blanchet P. (1997). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Éditions Peeters. Paris.
- Blanchet P. (2010). *Regards critiques sur la nation d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Éditions l'Harmattan. Paris.

- Blanchet P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes Cedex.
- Bulletin Officiel de l'éducation nationale. Loi d'orientation sur l'éducation Nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008. Numéro spécial. Février 2008.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Chaves R-M., Favier L., Péliissier S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble. FLE PUG.
- Cislaru G., Chantal C. et Vlad M. *l'écrit universitaire en pratique*, éditions De Boeck, Bruxelles, page 174.
- Commission Nationale des Programmes. Français. Troisième année secondaire. Février 2006.
- Dahl O. (2021). *Communication interculturelle : Une introduction*. Éditions Peter Lang Group AG. New York.
- De Carlo M. (1998). *L'interculturel*, Edition Marie-Christine Couet-Larannes.
- De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Édition Marie-Christine Couet-Lannes. Éditions CLE INTERNATIONAL. Paris.
- Dervin F. (2011). *Anthropologie de l'interculturalité*. Sous la direction de Lavanchy A., Gajardo A., Dervin F. Éditions l'Harmattan. Paris.
- Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*. Éditions l'Harmattan. Paris.
- Dervin F. (2017). *Compétence interculturelle*. Éditions des archives contemporaines. Paris.
- Dervin F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines. Paris.
- Fethi Mahboubi. Français. Troisième année secondaire. Office National des Publications Scolaires 2014-2015. ISBN : 978-9947-20-508-2.

- Kaci T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Éditions Casbah. Alger.
- Livre blanc sur le dialogue interculturel, « vivre ensemble dans l'égalité de dignité ». (2008). Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Louis V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. Collection IRIS. Éditions Intercommunications s. p. r. l. & E. M. E., BE. Bruxelles.
- Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Éditions Grasset & Fasquelle. Londres.
- Martinez P. (1996), *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. Éditions : Puf, Point Delta. Paris.
- Porcher L. (2004) *l'enseignement des langues étrangères*, édition Hachette Education, Paris.
- Sebaa R. (2015). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Éditions Frantz Fanon. Collection FAC. Tizi Ouzou.
- Tessa A. (2015). *L'impossible éradication : L'enseignement du français en Algérie*. Éditions barzakh, Alger.
- Wolton D. (2013). *La diversité culturelle*. Collection : Les Essentiels d'Hermès. Éditions CNRS. Paris.

### Articles

- Abdelaoui A. (2011). *L'enseignement/apprentissage du français en Algérie dans le prisme de la dimension multiculturelle de l'identité nationale : quels arguments pour les statut et rôle pour l'enseignement du français en Algérie ?* Séminaire national, 24-68. Url. <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/11269>
- Abdellah-Preteille Martine, « *communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité* », Université Paris 8. France.
- Abdellah-Preteille Martine, « *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme* », L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2 - ANO 2011 - 91 – 101.

- Aid A. (2016). *Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algérien et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?)*. Numéro 4. الممارسات اللغوية, 1-14. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/352/7/4/16645>
- Association Internationale des Enseignants d'Espéranto, « *un projet d'éducation interculturelle* », projet Interkulturo, ILEI/UEA, mai 1999.
- Benazzouz N. (2016). *La dimension inter culturelle dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire en Algérie*. Numéro 45. Revue des Sciences Humaines, 75-84. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/41/17/1/88630>
- Bicais Magali & Cœur Fabienne, « *appréhender la question interculturelle en centre de formation* », Biennale Unaforis 2012, travail social sans frontière : innovation et adaptation IFTS, Grenoble.
- BOUZEKRI A. (2019). *L'interculturel dans le manuel de FLE au secondaire*. Numéro 8. Revue EXORESSIONS, 184-194. Url. <https://fac.umc.edu.dz/fll/images/expressions8/Ali%20BOUZEKRI.pdf>
- Cherak R. (2014). *Communication interculturelle : vers la valorisation du capital culturel des apprenants Algériens en langues étrangères*. Numéro 4. Socle Lisodip, 35-42. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/25/2/4/2574>
- Christian P. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Numéro 3. Revue Savoirs et formations. 6-15. Url. [https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN\\_2013c\\_Comp%C3%A9tence\\_culturelle\\_composantes.pdf](https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf)
- Dakhia M. (2017). *La dimension culturelle en classe de français langue étrangère : quelles conceptions de la culture à enseigner ?* Numéro 25. Synergies Algérie, 101-112. Url. <https://gerflint.fr/Base/Algerie25/dakhia.pdf>
- El Mistari H. (2013). *L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelle pratique de classe ?* Numéro 18. Synergies Algérie, 39-51. Url. [https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2\\_Habib\\_El\\_Mistari.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf)

- Gahmia A. (2015). *Le français dans l'administration algérienne contemporaine : réalités et usages*. Numéro 22. Synergies Algérie, 237-245. Url. <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/gahmia.pdf>
- Hamidou N. (2007). *La langue et la culture : une relation dyadique*. Numéro 1. Synergies Algérie, 29-40. Url. <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/hamidou.pdf>
- Hanne Leth Andersen, « *langue et culture : jamais l'une sans l'autre...* », Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Copenhague (CBS), Synergies pays Scandinaves n° 4, 2009, pp 79-88.
- Hassani Z. (2013). *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ?* Numéro 60-61. Insaniyat. 11-27. Url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/14/17/6061/1436>
- Jacques Leylavergne & Andrea Parra, « *la culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère* », n° 13 julio-diciembre, Zona Proxima, 2010 ISSN 1657-2416.
- Jean Binon, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* »...et qui fait le poids ! Institut Interfacultaire des Langues vivantes, Agrégation en langues romaines, Université Catholique de Leuven, Belgique.
- Karima AIT DAHMANE, « *plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction* », Université d'Alger, Synergies Algérie n° 5, 2009, pp 151-158.
- Manaa G. (2009). *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures*. Numéro 04. Synergies Algérie, 209-216. Url. <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf>
- Radhia Cherak, « *communication interculturelle : vers la valorisation du capital culturel des apprenants Algériens en Langues étrangères* », Université de Batna, Lisodip Socles n° 4, janvier 2014.

### Thèses

- Zidouri C. (2023). *La médiation pédagogique et le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE au secondaire algérien*.

- Université Ibn Khaldoun Tiaret. <http://dspace.univ-tiaret.dz:80/handle/123456789/11029>
- Tifour T. (2015). *Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire au secondaire*. Université Abdelhamid-Ibn-Badis-Mostaganem. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/1031/CD19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahmed M. (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*. Université de Lorraine. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02074255v1/document>
- Bougazi A. (2016). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1<sup>ère</sup> année*. Université d'Oran 2. <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1897/1/THESE%20BOUGHAZI%20AKILA.pdf>
- Zedour Mohamed Brahim R. (2014). *La dimension interculturelle dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire*. Université Djillali Liabes Sidi Bel-Abbas. [http://rdoc.univ-sba.dz/bitstream/123456789/889/3/MAG\\_FR\\_ZEDDOUR\\_MOHAMED\\_BRAHIM\\_Randa.pdf](http://rdoc.univ-sba.dz/bitstream/123456789/889/3/MAG_FR_ZEDDOUR_MOHAMED_BRAHIM_Randa.pdf)
- Dakhia A. (2013). *La pratique de l'approche culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à travers les textes littéraires du manuel scolaire de français chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne. Le cas de manuel scolaire de français (2005)*. Université Mohammed Khider Biskra. [http://thesis.univ-biskra.dz/2004/1/franc\\_m8\\_2015.pdf](http://thesis.univ-biskra.dz/2004/1/franc_m8_2015.pdf)

### Dictionnaires

Le Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse. Ed Bordas, 1999. Pages 1001.

Josette Rey- Debove, Le Dictionnaire Robert & CLE International, Paris XIII, 1999.  
Pages 1232.

Le Robert illustré, Dixel & dictionnaire internet, Nouvelle édition Millésme, Paris.  
2012. Page 2085.

Le Grand Dictionnaire Encyclopédique du XXI<sup>e</sup> siècle, édition Philippe Auzou,  
Paris. 2001. Page 1426.

Larousse de la Langue Française, édition Jean Dubois, 17, rue du Montparnasse, Paris  
VI<sup>e</sup>. Page 1056.

Le Robert, dictionnaire de synonymes, nuances et contraire, Edition Le Robert, Paris,  
pages 1097.

Larousse encyclopédique illustré, édition Larousse-Bourdas, 1997, Paris. Pages 888.

ALAIN Rey, Le Robert, Dictionnaire culturel en langue française, Tome II, édition  
Danièle Morvan, SEJER, 2005. Paris. Pages 2395.

Cuq J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et  
Seconde, Édition Jean Pencreac'h. CLE international, S.E.J.E.R. Paris.

### **Sitographies**

[http://images.slideplayer.com/24/7397256/slides/slide\\_5.jpg](http://images.slideplayer.com/24/7397256/slides/slide_5.jpg) Consulté le 01/02/2018

<http://www.cnrtl.fr/definition/questionnaire> Consulté le 20/02/2018

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072> Consulté le 02/02/2018

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inter-/43593> Consulté le 16/01/2018

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/questionnaire/65654> Consulté le  
20/02/2018

<https://dz.ambafrance.org/Les-etudiants-algeriens-sont-la>. Consulté le 02/01/2018

<https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/c/culture> Consulté le  
02/02/2018

[www.google.dz/search?dcr=0&ei=3zh0Woj\\_HsGIUbil0MgH&q=culture+d%C3%A9finition](http://www.google.dz/search?dcr=0&ei=3zh0Woj_HsGIUbil0MgH&q=culture+d%C3%A9finition)  
[A9f](#) Consulté le 02/02/2018 à 11h50.



[www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enquête/29709](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enquête/29709). Consulté le 22/12/2017 à 21h24.

[https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/actes\\_som\\_ix\\_2002.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-10/actes_som_ix_2002.pdf) . Consulté le 13/10/2023 à 15h06.

---

## Index des notions

---



---

### A

**Altérité** · 4, 21, 31, 46, 47, 48, 60, 61, 73, 76, 81, 84, 217, 236, 303, 305, 306, 315

**Approche communicative** · 120

**Approche par compétence** · 118, 119, 120, 121, 128, 297

**Autre** · 14, 25, 27, 31, 33, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 56, 59, 60, 61, 64, 65, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 102, 107, 108, 111, 114, 115, 120, 125, 128, 131, 140, 141, 142, 143, 159, 168, 173, 174, 181, 191, 199, 201, 207, 214, 218, 226, 230, 244, 260, 265, 280, 282, 285, 298, 299, 301, 307, 40, 41, 42, 62, 63, 69, 70, 73, 74, 77, 78

---

### C

**Choc culturel** · 4, 49, 50

**Communication** · 4, 5, 13, 18, 22, 27, 28, 33, 35, 36, 42, 44, 46, 47, 50, 53, 56, 60, 61, 67, 69, 74, 75, 78, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 92, 95, 103, 105, 120, 122, 132, 137, 157, 162, 163, 164, 167, 174, 178, 223, 242, 256, 257, 260, 265, 276, 280, 303, 305, 306, 308

**Compétence communicative** · 12, 13, 18, 22, 35, 36, 57, 84, 93, 98, 120, 125, 127, 148, 162, 163, 174, 240, 297

**Culture** · 4, 5, 12, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 120, 127, 143, 149, 154, 156, 159, 160, 162, 167, 171, 174, 179, 183, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 197, 201, 202, 204, 205, 207, 209, 219, 220, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 240, 242, 244, 249, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 275, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 292, 293, 299, 307, 309, 310, 311, 315, 316, 4, 5, 11, 14, 15, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80

---

### D

**Démarche interculturelle** · 67, 91, 94

**Didactique** · 1, 4, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 44, 46, 54, 58, 59, 79, 82, 83, 85, 106, 117, 118, 122, 125, 126, 127, 132, 136, 148, 151, 171, 172, 173, 175, 176, 194, 202, 228, 235, 242, 248, 254, 293, 304, 305, 308, 310, 315, 317, 8, 62, 72, 76, 78

**Didactique de l'interculturel** · 202, 235

---

### E

**Échanges** · 12, 14, 24, 25, 26, 40, 46, 48, 61, 62, 64, 66, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 90, 91, 92, 96, 116, 120, 121, 158, 159, 162, 164, 171, 174, 183, 190, 197, 261, 280, 285

**Éducation interculturelle** · 5, 17, 56, 70, 71, 72, 81, 89, 96, 133, 138, 143, 144, 148, 160, 162, 163, 166, 183, 190, 191, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 218, 220, 230, 231, 241, 255, 274, 287, 303, 306, 63, 69, 73

**Égocentrisme** · 20, 29, 30

**Enseignement/apprentissage** · 12, 13, 14, 16, 18, 21, 22, 32, 35, 37, 38, 44, 47, 48, 54, 56, 63, 83, 84, 87, 93, 98, 100, 118, 119, 120, 121, 125, 128, 135, 149, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 192, 208, 217, 219, 220, 232, 237, 241, 242, 248, 249, 282, 295, 296, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 315, 8

---

### F

**FLE** · 4, 5, 6, 13, 14, 16, 21, 39, 41, 44, 46, 54, 56, 63, 81, 91, 98, 113, 118, 119, 122, 145, 146, 230, 231, 235, 241, 254, 261, 262, 279, 280, 281, 282, 293, 295, 296, 304, 305, 306, 307, 309, 315, 316, 69

**Français langue étrangère** · 38, 46, 58, 59, 93, 106, 118, 124, 192, 307, 308

---

---

**I**

**Identité** · 4, 6, 20, 30, 31, 32, 45, 48, 50, 52, 54, 60, 66, 67, 72, 87, 100, 101, 102, 107, 108, 114, 116, 128, 154, 156, 157, 160, 306, 80

**Interaction** · 23, 29, 40, 48, 58, 59, 64, 73, 74, 75, 223, 308

**Interculturel** · 1, 5, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 158, 161, 163, 164, 166, 167, 169, 173, 179, 181, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 255, 279, 280, 281, 282, 284, 288, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 315, 317, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80

---

**L**

**Le système éducatif algérien** · 16, 113, 167

---

**M**

**Malentendu** · 95, 120, 158, 171, 280, 282, 283

**Manuel scolaire** · 6, 7, 8, 15, 16, 17, 93, 94, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 137, 139, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 171, 172, 173, 174, 177, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 255, 296, 298, 299, 301, 306, 309, 315, 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 38, 43, 44, 45, 46, 48, 64, 66, 70, 73, 74, 78, 79

**Mondialisation** · 12, 14, 37, 79, 81, 115, 118, 154, 155, 157, 158, 160, 162, 163, 165, 172, 174, 197, 285, 78

**Multiculturel** · 5, 56, 64, 65, 66, 67, 71, 76

---

**P**

**Partage** · 32, 39, 40, 60, 96, 174, 186, 231, 264, 265, 270, 280, 281, 283, 305

**Pédagogie interculturelle** · 5, 48, 56, 67, 68, 69, 70, 84, 303

**Pluriculturel** · 66

**Préjugés** · 5, 21, 38, 43, 44, 45, 46, 49, 54, 61, 82, 90, 91, 92, 96, 133, 171, 280, 283, 284, 285

---

**R**

**Rencontre** · 12, 14, 22, 28, 29, 30, 39, 45, 47, 48, 60, 62, 64, 65, 67, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 82, 84, 88, 119, 120, 133, 158, 171, 174, 197, 229, 231, 264, 265, 280, 283, 14

**Représentations** · 4, 5, 21, 25, 26, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 49, 54, 82, 91, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 194, 226, 261

---

**S**

**Stéréotypes** · 4, 5, 21, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 54, 61, 69, 82, 90, 91, 92, 96, 133

**Système éducatif** · 14, 70, 100

---

---

---

## Résumé

Ce travail de recherche intitulé, *les pratiques enseignantes de l'interculturel en classe de FLE au secondaire : difficultés et remédiation en contexte plurilingue* s'inscrit dans la didactique des langues/cultures, il s'est donné comme mission de comparer ce qui est mentionné dans les textes de loi régissant le système éducatif algérien et ce qui s'est fait sur le terrain lors des pratiques enseignantes, concernant la prise en charge ou non de la dimension interculturelle.

Nous sommes parti d'un questionnement consistant à déterminer la place accordée à l'interculturel dans le système éducatif algérien. Pour cela, nous avons analysé un corpus composé principalement de la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le programme officiel de langue française, le manuel scolaire de la classe terminale, etc.

Afin de réaliser cette comparaison, nous nous sommes entretenu avec les inspecteurs de l'éducation nationale, le concepteur du manuel scolaire de la classe terminale et les enseignants ayant les classes terminales, langues étrangères. Ces entretiens étaient appuyés par des observations de classe tout en procédant à la récupération des fiches pédagogiques soumises aussi, comme les textes de loi, à une analyse dite de contenu.

**Mots-clés** : Réforme éducative, enseignement/apprentissage de FLE, culture, interculturel, altérité.

## Abstract

This research paper entitled, *Intercultural teaching practices in FLE class in secondary school: difficulties and remediation in a multilingual context* is part of the didactics of languages/cultures, and has set itself the task of to compare what is mentioned in the legal texts governing the Algerian the Algerian education system, and what has actually been done in the field by teachers, concerning cross-cultural dimension.

Our starting point was to determine the place given to interculturality in the Algerian education system. To this end, we analyzed a corpus consisting mainly of the national education law, the official the official French-language curriculum, the textbook for the final year of the

terminal, etc. In order to carry out this comparison, we spoke with inspectors, the designer of the final-year textbook and the teachers and teachers of foreign-language final classes. Thesis interviews were supported by classroom observations, and we also collected pedagogical of the teaching sheets, which, like the legal texts, were subjected to a content content analysis.

**Keywords:** Educational reform, FLE teaching/learning, culture, interculturality, otherness.

## ملخص

تحمل هذه الرسالة عنوان "الممارسات التعليمية لتدريس الثقافة في أقسام تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية: الصعوبات وكيفية معالجتها في السياقات اللغوية المتعددة"، وتهدف بشكل أساسي إلى عقد مقارنة بين ما هو مذكور في النصوص القانونية التي تحكم نظام التعليم الجزائري، وما تم تطبيقه فعلاً في الميدان من قبل المعلمين فيما يتعلق بالبعد الثقافي وتعليمه في إطار تعليم اللغات الأجنبية.

كانت نقطة انطلاقنا تحديد المكانة الممنوحة للتعددية الثقافية في نظام التعليم الجزائري. تحقيقاً لهذه الغاية، قمنا بتحليل مجموعة تتكون أساساً من قانون التعليم الوطني، والمسؤول الرسمي عن المنهج الرسمي للغة الفرنسية، والكتاب المدرسي للسنة الأخيرة من التعليم الثانوي.

من أجل إجراء هذه المقارنة، تحدثنا مع المفتشين ومصمم كتاب السنة النهائية ومعلمي ومعلمات الفصول النهائية للغة الأجنبية. تم دعم مقابلات الأطروحة من خلال الملاحظات الصفية، وقمنا أيضاً بجمع المواد التربوية من الأوراق التعليمية مثل النصوص القانونية التي خضعت لتحليل المحتوى.

**الكلمات المفتاحية:** الإصلاح التربوي، التعليم / التعلم، الثقافة، التعددية الثقافية، الآخر، اللغة الفرنسية.

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Alger II / Bouzaréah  
Faculté des Langues Étrangères / Département de Français



## THÈSE

**En vue d'obtention du diplôme de Doctorat LMD**

**Option : Analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel**

### Annexes

# Les pratiques enseignantes de l'interculturel en classe de FLE au secondaire : difficultés et remédiation en contexte plurilingue

**Thèse préparée par :**

Abdenour AIT TAHAR

**Sous la direction de :**

Pr : Wafaa BEDJAOUI

Pr : Lakhdar KHARCHI

**Membres de jury :**

Mme Nassima AMARI	Professeur (Université Alger 2)	Présidente
Mme Wafa BEDJAOUI	Professeur (Université Alger 2)	Directrice de recherche
M. Lakhdar KHARCHI	Professeur (Université de M'sila)	Co-directeur de recherche
Mme Noudjoud BERGOUHT	Professeur (Université Alger 2)	Examinatrice
Mme Fatiha IDJENEDEN	Professeur (Université Alger 2)	Examinatrice
Mme Karima AIT DAHMANE	Professeur (Université Blida 2)	Examinatrice
M. Mokrane AIT DJIDA	MCA (Université de Chelef)	Examinateur

**Année universitaire : 2023/2024**

## **ANNEXES**

**Annexe 1** : Grille d'observation de classe personnalisée

**Annexe 2** : Questionnaire conçu avec le logiciel (sphinx)

**Annexe 3** : Guide de l'entretien pour inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement secondaire

**Annexe 4** : Guide d'entretien pour concepteur du manuel scolaire de la classe terminale

**Annexe 5** : Progressions annuelles de langue française de la classe terminale

**Annexe 6** : Grille d'évaluation personnalisée du manuel scolaire

**Annexe 7** : Première de couverture

**Annexe 8** : Quatrième de couverture

**Annexe 9** : Sommaire du manuel scolaire de la classe terminale

**Annexe 10** : Texte de Slimane Ben Aissa intitulé, *La langue française : une part ou une tare de notre histoire*

**Annexe 11** : Questions de compréhension accompagnant le texte de Slimane Ben Aissa

**Annexe 12** : Synthèse et activités proposées par Slimane Ben Aissa

**Annexe 13** : Enquête numéro 03

**Annexe 14** : Enquête numéro 12

**Annexe 15** : Enquête numéro 16

**Annexe 16** : Enquête numéro 15

**Annexe 17** : Enquête numéro 21

**Annexe 18** : Enquête numéro 29

**Annexe 19** : Enquête numéro 12

**Annexe 20** : Enquête numéro 01

**Annexe 21** : Enquête numéro 15



**Annexes 22 et 23** : Prises de notes effectuées lors des observations de classe

**Annexe 24, 25 et 26** : Textes tirés en dehors du manuel scolaire

**Annexe 27 et 28** : Textes tirés du manuel scolaire

**Annexe 29** : Observation de classe

**Annexe 30** : Image indiquant les massacres perpétrés par la France en Algérie

**Annexe 31 et 32** : Fiches pédagogiques sans énonciation d'objectifs (Observation numéro 13 et 19)

**Annexe 33 et 34** : Fiches pédagogiques prenant en comptes des objectifs grammaticaux (observations numéros 01 et 06)

**Annexe 35** : Entretien avec inspectrice numéro 02

**Annexe 36** : Entretien avec inspecteur numéro 03

**Annexe 37** : Entretien avec inspectrice numéro 07

**Annexe 38** : Entretien avec inspecteur numéro 08

**Annexe 39** : Projet numéro 3 constituant le sommaire du manuel scolaire

**Annexe 40** : Courrier envoyé au ministère de l'éducation nationale

## Annexe 1 : Grille d'observation des pratiques de classe relative à la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, langues étrangères

Professeur(e) d'enseignement secondaire : Classe terminale, « langues étrangères ».

Circonscription : Alger Est

Enquêté(e) N° .....

Journée du : ..... Heure : .....

Lycée : .....

Commune : ...../Willaya : .....

Classe : .....

Nombre d'apprenants : .....

Durée de la séance : .....

Projet : .....

Séquence : .....

Séance : .....

### Objectifs du cours

- .....
- .....
- .....
- .....

### I. Utilisation du manuel scolaire

- Oui

- Non

### II. Choix du texte

- Texte d'auteur français

- Texte d'auteur algérien

Autre.....  
.....  
.....  
.....

- Intitulé du texte : .....

- Auteur : .....

### Exemples donnés sur le tableau

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

**III. Choix des questions relatives au support utilisé**

- Questions d'ordre linguistique
- Questions d'ordre culturel
- Question d'ordre interculturel
- Quelle culture :.....

**Questions**

.....

.....

.....

.....

.....

**IV. Exposé oral de l'enseignant (lors de l'explication du cours) prend en charge la dimension :**

- Linguistique
- Culture nationale
- Culture étrangère
- Interculturelle
- Quelle culture :.....

.....

.....

**V. Exercice(s) d'application prend en charge la dimension :**

- Linguistique
- Culturelle
- Interculturelle

**Quelle culture :**.....

.....

.....

.....

.....

**Exercice(s) :**

.....

.....

.....

**VI. Contenu de la synthèse (trace écrite sur le tableau)**

**Contenu d'ordre :**

- Linguistique

- Culturel

**Quelle culture :**

.....  
.....  
.....

**Synthèse :**

.....  
.....  
.....  
.....

## Annexe 2 : Questionnaire conçu avec le logiciel (sphinx)

### Questionnaire

2018 - Université Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale "langues étrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

#### Civilités

1. Vous êtes ?

Homme  Femme

2. Votre âge?

23-30 ans  31-40 ans  plus de 40 ans

#### Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous?

Moins de 5 ans  5-10 ans  plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale, langues étrangères?

Oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe?

Oui  Non

6. Si "non", dites pourquoi?

7. Quelles est la culture dominante dans ce manuel scolaire?

Culture algérienne  Culture française  anglaise  
 Autre

8. Si "Autre", laquelle?

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française?

Oui  Non

#### Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel?

Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle?

Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle?

Oui  Non

13. Utilisez-vous lors de vos pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

14. Si "Non", dites pourquoi:

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours?

Oui  Non

16. Si "Non", dites pourquoi:

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducataion nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle?

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, langues étrangères?

Très chargé  Chargé  Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, langues étrangères?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant  
 Très insuffisant

22. Etes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, langues étrangères?

Oui  Non

23. Si "Non", dites pourquoi:

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, langues étrangères?

---

---

### **Annexe 3 : Guide de l'entretien pour inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement secondaire**

#### **Guide de l'entretien**

Bonjour monsieur (madame) l'inspecteur (inspectrice) de l'éducation nationale ;  
Je me présente, C'est Monsieur Ait Tahar Abdenour, je prépare un doctorat en analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel à l'université Alger 2. J'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous cet entretien relatif à la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire. D'abord, un grand merci d'avoir accepté de répondre à mes questions ; je tiens juste à vous préciser que cet entretien sera exploité uniquement dans le cadre de mon travail de recherche et que l'anonymat sera respecté.

#### **Questions**

##### **Axe 1 : Généralités**

1. Vous êtes donc inspecteur (inspectrice) de l'éducation nationale. Depuis quand occupez-vous ce poste ?
2. Le thème général de notre enquête est l'interculturel, comment définissez-vous cet aspect de la langue ?

##### **Axe 2 : Adéquation programme/manuel scolaire**

3. Y-t-il dans le programme de français de la troisième année secondaire des objectifs relatifs à l'interculturel ?
4. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

##### **Axe 3 : Représentations**

5. Comment expliquez-vous l'absence des objectifs relevant de l'interculturel dans le manuel de la troisième année secondaire ?
6. Pourquoi retrouvons-nous davantage des supports d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux dans ce manuel ?
7. Les concepteurs du manuel scolaire n'ont pas introduit d'objectifs relatifs à l'interculturel. Comment expliquez-vous cela ?
8. Jugez-vous indispensable de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**9.** Que pouvez-vous dire aux enseignants pour qu'ils puissent revaloriser ce volet dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale ?

Monsieur l'inspecteur de l'éducation national, je tiens à vous remercier chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé pour réaliser cet entretien.



---

---

**Annexe 4 : Guide d'entretien pour concepteur du manuel scolaire de la classe terminale****Guide de l'entretien**

Bonjour Monsieur **MAHBOUBI**, Je me présente : C'est Monsieur Ait Tahar Abdenour, je prépare un doctorat en **Analyse du Discours Médiatique et Didactique de l'Interculturel** à l'université Alger II. J'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous un entretien relatif à la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire. D'abord, un grand merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je tiens juste à vous préciser que cet entretien sera exploité uniquement dans le cadre de mon travail de recherche.

Vous étiez donc inspecteur de l'éducation et de la formation et votre nom figure dans le manuel scolaire de la troisième année secondaire puisque vous étiez le concepteur principal de ce manuel. Alors ma première question est la suivante :

**Axe I : Généralités**

1. Est-ce que c'est la première fois que vous avez participé à l'élaboration d'un manuel scolaire ?

**Axe II : Rapport entre manuel et textes de loi**

2. Quelle est la tâche principale qui vous a été confiée lors de la conception de ce manuel ?

3. Combien de temps avez-vous mis pour finaliser ledit manuel ? Est-ce que vous étiez contraints par le temps ?

4. Quelle est l'autorité chargée de la délimitation des objectifs du manuel ?

5. Les objectifs généraux et spécifiques assignés au manuel scolaire reflètent-ils les textes de loi en l'occurrence le programme officiel et la loi d'orientation pour l'éducation nationale ?

6. Le programme officiel exige-t-il des types de textes et auteurs à intégrer dans le manuel ?

**Axe III : Contenu du manuel**

7. Que ciblez-vous à travers les questions et les activités (exercices) qui accompagnent les textes proposés dans le manuel ?

8. Avez-vous une certaine liberté de rajouter des éléments (choix des textes, choix des questions à poser, choix des activités) que vous jugez utiles pour mieux atteindre les objectifs ciblés ?

**Axe IV : Interculturel dans le manuel**

9. Quelle est la culture qui est mise en avant dans le manuel ?

10. L'interculturel figure-t-il dans le manuel scolaire ? Si non, pourriez-vous nous dire pourquoi.

11. L'ouverture sur le monde est bien mentionnée dans les textes de loi, le manuel scolaire prend-il en charge cette ouverture ? Si oui, comment ?

12. À travers les objectifs assignés à l'E/A du français en Algérie. À votre avis, quel type de citoyen le système éducatif veut former ?

**13. Un dernier mot...**

Monsieur **Fethi Mahboubi**, je vous remercie infiniment pour le temps que vous m'avez accordé pour la réalisation de cet entretien et je vous souhaite un bon rétablissement.

**Annexe 5 : Progressions annuelles de langue française de la classe terminale**

<https://3as.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/program3as-french.pdf>

## Annexe 6 : Grille d'évaluation personnalisée du manuel scolaire

### Grille d'évaluation personnalisée du manuel scolaire de la classe terminale portant sur la prise en charge de la dimension interculturelle

#### I. Le manuel scolaire

Le manuel scolaire	Oui	Non
Est-il conforme au programme officiel ?		
Met-il en œuvre les objectifs et les finalités stipulés dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale ?		
Reprend-il les finalités évoquées dans le programme officiel de la classe terminale ?		

#### II. Première de couverture

La première de couverture	Oui	Non
Met-elle en avant des mentions favorisant la dimension interculturelle ?		
Contient-elle des illustrations en faveur de l'interculturel ?		
Présente-t-elle des couleurs symbolisant l'ouverture sur l'Autre ?		

#### III. Quatrième de couverture

La quatrième de couverture	Oui	Non
Présente-t-elle une mention favorisant l'interculturel ?		
Met-elle en avant des couleurs symbolisant l'interculturel ?		

#### IV. Sommaire

Sommaire	Oui	Non
Les projets mettent-ils en évidence l'ouverture sur l'Autre ?		
L'objet d'étude se focalise-t-il sur l'interculturel ?		
Les séquences sont-elles en faveur d'une dimension interculturelle ?		
Les techniques d'expression contiennent-elles des éléments liés à l'interculturel ?		

#### V. Textes présents dans le manuel scolaire

Les textes du manuel scolaire	Oui	Non
Mettent-ils l'accent sur la culture d'origine ?		
Abordent-ils des thèmes liés à la culture de l'Autre ?		
Peuvent-ils être abordés d'un point de vue interculturel ?		
Le vocabulaire utilisé est-il favorable à l'interculturel ?		
Les textes historiques favorisent-ils la rencontre et la paix entre les peuples ?		
Les autres types de textes favorisent-ils l'interculturel ?		

#### VI. Questions accompagnant les textes proposés dans le manuel scolaire

Les questions accompagnant les textes	Oui	Non
Sont-elles favorables à l'interculturel ?		
Mettent-elles en avant la culture d'origine ?		
Évoquent-elles la culture cible ?		

**VII. Illustrations présentes du manuel scolaire**

<b>Les illustrations</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Sont-elles en adéquation avec les textes du manuel ?		
Présentent-elles des éléments de la culture de l'Autre ?		

**VIII. Activités accompagnant les textes**

<b>Les activités</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Sont-elles en adéquation avec les textes proposés ?		
Sont-elles favorables à l'interculturel ?		

**IX. Synthèses / Faire le point / Retiens**

<b>La synthèse</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Se focalise-t-elle uniquement sur la culture des apprenants ?		
Met-elle l'accent sur la culture de l'Autre ?		
Favorise-t-elle la prise en charge de l'interculturel ?		

**X. Les différentes évaluations : diagnostic, formative et sommative**

<b>Les évaluations dans le manuel scolaire</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Prennent-elles en compte le contexte des apprenants ?		
Préparent-elles les apprenants à faire face aux autres contextes ?		

**XI. Pour les apprenants**

<b>Le contenu du manuel scolaire</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
aide-t-il les élèves à connaître et à accepter l'Autre ?		
Guide-t-il les apprenants dans certaines démarches en favorisant l'ouverture d'esprit ?		

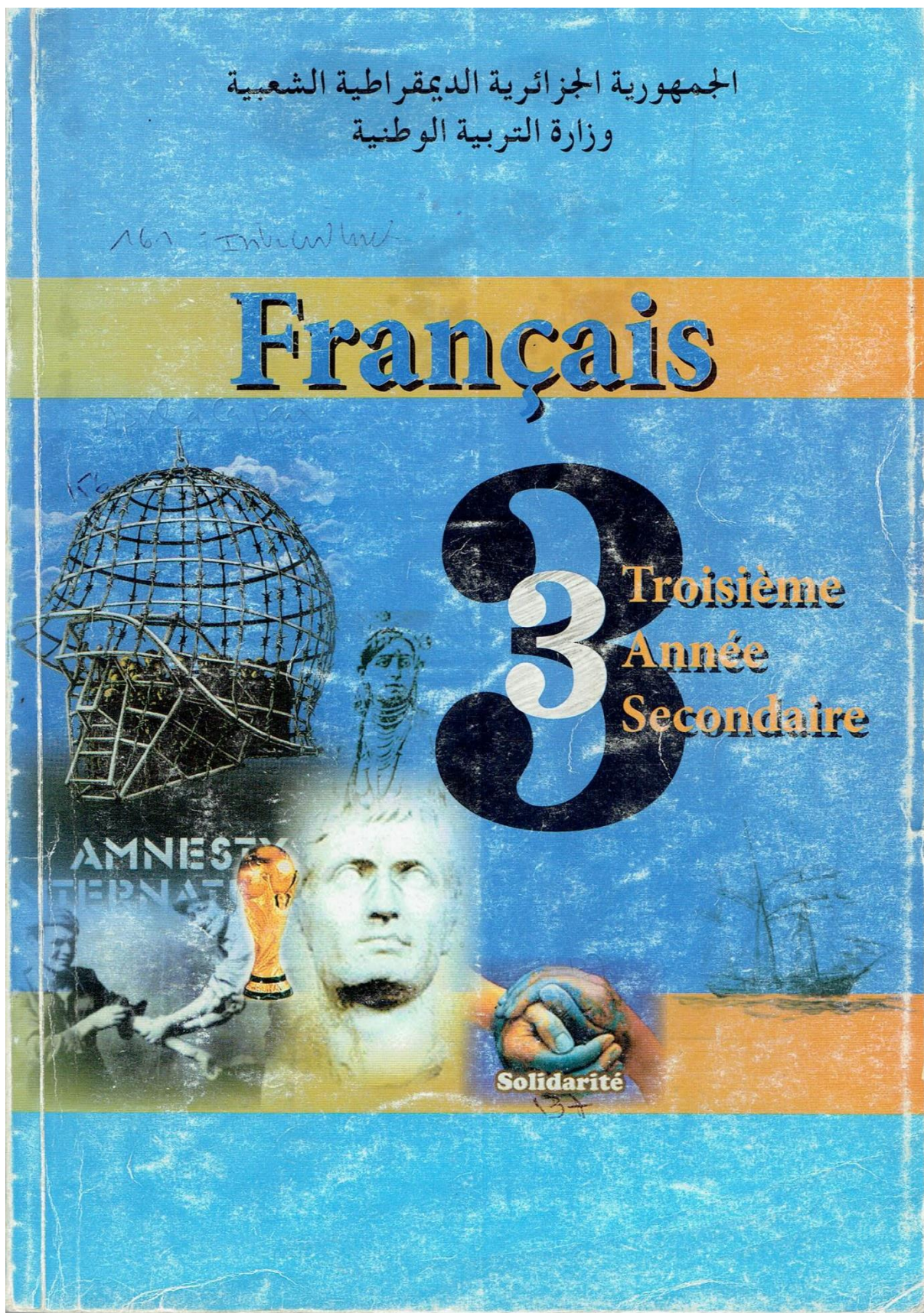
---

---

Donne-t-il aux apprenants suffisamment d'informations pour les exploiter dans des contextes interculturels ?		
--	--	--



## Annexe 7 : Première de couverture





## Annexe 8 : Quatrième de couverture





## Annexe 9 : Sommaire du manuel scolaire de la classe terminale

# Sommaire

## Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	<p>Séq 1: Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26)</p> <p>Séq 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44)</p> <p>Séq 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)</p>	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

## Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	<p>Séq 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98)</p> <p>Séq 2 : Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.. (pages 99 à 115)</p>	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu. (page 129)

## Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p>Séq 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p>Séq 2 : Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	La lettre de motivation. (page 171)

## Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	<p>Séq 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195)</p> <p>Séq 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207)</p> <p>Séq 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)</p>	

**Annexe 10 : Texte de Slimane Ben Aissa intitulé, *La langue française : une part ou une tare de notre histoire***

**La langue française : une part ou une tare de notre histoire**

*(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).*

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit: « Cette médersa a été ouverte par la volonté de Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe, vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français, vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».



## Séquence 2

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

**Slimane Benaïssa**, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.

Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

## Annexe 11 : Questions de compréhension accompagnant le texte de Slimane Ben

Aissa

### Observation

- Observer le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire?

### Lecture analytique

- Quels sont les personnages en présence dans le texte?
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il les temps du passé?
- Combien de parties distinguez-vous dans ce texte?
- Quelle position le Cheikh adopte-t-il face à l'école française ?
- Quels arguments avance-t-il?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Dans quelle intention communicative l'auteur fait-il cette narration? De quoi veut-il nous convaincre?

### Faire le point

La narration (d'un fragment de vie, d'un événement, d'un épisode ou d'une anecdote) justifie la prise de position et renforce le procédé de l'incitation à réagir.

### Expression écrite

Vous connaissez une personne ayant vécu une situation dramatique lors d'un voyage parce qu'elle ne savait pas parler la langue du pays visité. Intégrez cette histoire dans une argumentation destinée à inciter vos camarades à l'étude des langues étrangères.

### Expression orale

«La maîtrise des langues étrangères est une fenêtre ouverte sur le monde». En vous appuyant sur cette affirmation, présentez à tour de rôle des exemples pouvant rendre plus incitatif un appel à l'étude des langues vivantes.

## Annexe 12 : Synthèse et activités proposées par Slimane Ben Aissa

## SYNTHESE ET ACTIVITES

## Retenir

Dans un texte exhortatif, l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir. L'argumentation qu'il développe privilégie une énonciation qui évite la neutralité de l'expression

On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre. **textes p.151, 154**

: Ce style s'appuie sur

L'anaphore, répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression - qui provoque une répétition sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle. **texte p. 160**

La métaphore, véritable outil de persuasion qui transfère l'énoncé abstrait - dans un registre imagé et accepté du lecteur ou de l'auditeur. **textes p. 153, 156**

L'appel à l'action (ou à la réaction) peut se réaliser sous forme d'affiche; dans ce cas, le dessin ou l'image qui y est portée doit contenir suffisamment d'indices pour décrire la situation que l'on veut dénoncer et convaincre le destinataire de la nécessité de réagir. **textes p. 153, 156**

## Activité écrite

**I/ Lisez cet extrait et répondez aux questions suivantes :**

- Repérez les deux arguments utilisés par l'auteur. Quels sens leur donnez-vous ?
- Relevez les marques du style oratoire et du procédé anaphorique.
- Trouvez d'autres arguments qui vous serviraient à lancer un appel pour inciter les adultes analphabètes à apprendre à lire et à écrire.



## Annexe 13 : Enquête numéro 03

## Questionnaire

2018/03 - Université d'Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale "langues étrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

Données personnelles

1. Vous êtes?

Homme  Femme

2. Votre âge?

23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous?

Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale, "langues étrangères"?

Oui  non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe?

Oui  Non

6. Si "Non", dites pourquoi :

Le manuel scolaire ne répond pas à mes objectifs.

7. Quelle est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

Culture algérienne  Culture française  
 Culture anglaise  Autre

8. Si "Autre", laquelle :

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française?

Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel?

Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle?

Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle?

Oui  Non

13. Utilisez-vous lors de vos pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

14. Si "Non", dites pourquoi :

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si "Non", dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire ?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?

Un échange bénéfique de cultures.

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale "langues étrangères" ?

Très chargé  Chargé  Peu chargé

Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale "langues étrangères" ?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant

très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale "langues étrangères" ?

Oui  Non

23. Si "Non", dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale : "langues étrangères" ?

Qu'il ait des groupes d'échange linguistiques et culturels.



## Annexe 14 : Enquête numéro 12

## Questionnaire

2018/12 - Université d'Alger 2. AIT TAHAR A.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale : "Langues Etrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

1. Vous êtes ?

- Homme  Femme

2. votre âge?

- 23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40 ans

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale : "Langues Etrangères"?

- oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe ?

- Oui  Non

6. Si 'Non', dites pourquoi ?

Il ne répond pas toujours aux besoins des projets / des objectifs à atteindre.

7. Quelles est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

- Culture Algérienne  Culture française  
 culture anglaise  Autre

8. Si 'Autre', laquelle?

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française ?

- Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

- Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle ?

- Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle?

- Oui  Non

13. Utilisez-vous lors des pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle ?

- Oui  Non

14. Si 'Non', dites pourquoi :

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si 'Non', dites pourquoi :

Le niveau de la plupart des apprenants ne le permet pas

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire ?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?

Connaître, découvrir la culture des autres.

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, "Langues étrangères" ?

Très chargé  Chargé  Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant  
 Très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Oui  Non

23. Si 'Non', dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Propositions de supports dont le contenu serait étranger au quotidien de l'autre apprenant visant une éducation, un enrichissement culturel.

## Annexe 15 : Enquête numéro 16

## Questionnaire

2018/16 - Université d'Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale : "Langues Etrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

1. Vous êtes ?

Homme  Femme

2. votre âge?

23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40 ans

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale : "Langues Etrangères" ?

Oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe ?

Oui  Non

6. Si 'Non', dites pourquoi :

Parfois je travaille des textes et des activités parascolaires car il y a peu d'activités dans le livre scolaire, et les textes sont parfois difficiles.

7. Quelles est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

Culture Algérienne  Culture française  
 culture anglaise  Autre

8. Si 'Autre', laquelle ?

Russe dans les textes narratifs "fantastiques"

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française ?

Oui  Non

pas vraiment

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle ?

Oui  Non

13. Utilisez-vous lors des pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

14. Si 'Non', dites pourquoi :



15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si 'Non', dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire ?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?

des élèves sont issus de cultures différentes, il est évident que les éducateurs ont accepté l'autre et vivaient fraternellement sans stéréotypes ni préjugés

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, "Langues étrangères" ?

Très chargé  Chargé  Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant  
 Très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Oui  Non

23. Si 'Non', dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français en classe terminale, "Langues étrangères" ?

prévoir des tests et des activités qui traitent les thèmes et célèbrent les fêtes ou traditions ensemble afin de rapprocher les élèves entre eux.

## Annexe 16 : Enquête numéro 15

## Questionnaire

2018/15 - Université d'Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale : "Langues Etrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

1. Vous êtes ?

- Homme  Femme

2. votre âge?

- 23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40 ans

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale : "Langues Etrangères" ?

- Oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe ?

- Oui  Non

6. Si 'Non', dites pourquoi :

7. Quelles est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

- Culture Algérienne  Culture française  
 culture anglaise  Autre

8. Si 'Autre', laquelle ?

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française ?

- Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

- Oui  Non *implicitement.*

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle ?

- Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle ?

- Oui  Non

13. Utilisez-vous lors des pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle ?

- Oui  Non

14. Si 'Non', dites pourquoi :

*car ce n'est pas notre  
 1er objectif.  
 si on le fait, il s'agit  
 d'un travail personnel.  
 C'est un plus pour l'élève.*

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si 'Non', dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire ?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?

c'est un échange de cultures.  
c'est apprendre à connaître l'"Autre", à respecter l'"Autre", à l'accepter avec ses différences.

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, "Langues étrangères" ?

Très chargé  Chargé  Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant  
 Très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues étrangères" ?

Oui  Non

23. Si 'Non', dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du français en classe terminale, "Langues étrangères" ?

- Étudier des textes dans lesquels on découvre l'"Autre": ses us et coutumes ... (textes par thèmes).



## Annexe 17 : Questionnaire N 21

## Questionnaire

2018/21 - Université d'Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, "Langues Étrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

1. Vous êtes ?

Homme  Femme

2. Votre âge ?

23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40 ans

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale, "Langues Étrangères" ?

Oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe ?

Oui  Non rarement.

6. Si 'Non', dites pourquoi :

Je trouve que les textes du manuel scolaire et les thèmes n'attirent pas l'attention de l'élève.

7. Quelle est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

Culture algérienne  Culture française  
 Culture anglaise  Autre

8. Si 'Autre', laquelle ?

On travaille souvent sur des textes d'auteurs français.

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française ?

Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle ?

Oui  non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle ?

Oui  Non

13. Utilisez-vous lors des pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

14. Si 'Non', dites pourquoi :

Je utilise des supports traitent de la culture algérienne pour motiver les élèves à travailler.

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si 'Non', dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle?

*l'interaction entre  
des différentes cultures*

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, "Langues Étrangères"?

Très chargé     Chargé     Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues Étrangères"?

Suffisant     Peu suffisant     insuffisant  
 Très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues Étrangères"?

Oui     Non

23. Si 'Non', dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'E/A de la langue française en classe terminale, "Langues Étrangères"?



## Annexe 18 : Questionnaire N29

## Questionnaire

2018/29 - Université d'Alger 2. AIT TAHARA.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale, "Langues Étrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

1. Vous êtes ?

- Homme  Femme

2. Votre âge ?

- 23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40 ans

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale, "Langues Étrangères" ?

- Oui  Non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe ?

- Oui  Non

6. Si 'Non', dites pourquoi :

7. Quelle est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

- Culture algérienne  Culture française  
 Culture anglaise  Autre

8. Si 'Autre', laquelle ?

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française ?

- Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

- Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle ?

- Oui  non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle ?

- Oui  Non

13. Utilisez-vous lors des pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle ?

- Oui  Non

14. Si 'Non', dites pourquoi :

Il y a des thèmes tabous.

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

- Oui  Non

16. Si 'Non', dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle?

apprendre aux apprenants  
à être ouverts aux  
autres cultures

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale, "Langues Étrangères"?

Très chargé  Chargé  Peu chargé

Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale, "Langues Étrangères"?

Suffisant  Peu suffisant  insuffisant

Très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale, "Langues Étrangères"?

Oui  Non

23. Si 'Non', dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'E/A de la langue française en classe terminale, "Langues Étrangères"?

la littérature française  
Romans français des  
siècles précédents

## Annexe 20 : Enquête numéro 01

## Questionnaire

2018/01 - Univesristé d'Alger 2. AIT TAHAR A.

Dans le cadre de notre thèse doctorale, nous réalisons une enquête sur la prise en charge de l'interculturel en classe terminale "langues étrangères". Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire anonyme. Les réponses obtenues seront utilisées uniquement dans le cadre de notre travail de recherche et l'anonymat sera respecté.

## Civilités

Données personnelles

1. Vous êtes?

Homme  Femme

2. Votre âge?

23 - 30 ans  31 - 40 ans  Plus de 40

## Pratiques de classe

3. Depuis combien de temps enseignez-vous?

Moins de 5 ans  5 - 10 ans  Plus de 10 ans

4. Enseignez-vous la classe terminale, "langues étrangères"?

Oui  non

5. Référez-vous au manuel scolaire lors des pratiques de classe?

Oui  Non

6. Si "Non", dites pourquoi :

7. Quelle est la culture dominante dans ce manuel scolaire ?

Culture algérienne  Culture française  
 Culture anglaise  Autre

8. Si "Autre", laquelle :

9. Y a-t-il dans ce manuel scolaire des textes qui traitent de la culture française?

Oui  Non

## Prise en charge de l'interculturel

10. Le manuel scolaire de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel?

Oui  Non

11. Parmi les activités accompagnant les supports utilisés dans le manuel scolaire, y a-t-il celles qui favorisent l'éducation interculturelle?

Oui  Non

12. L'utilisation de supports d'auteurs français dans le manuel scolaire, est-elle synonyme d'une éducation interculturelle?

Oui  Non

13. Utilisez-vous lors de vos pratiques de classe d'autres supports incitant à l'éducation interculturelle?

Oui  Non

14. Si "Non", dites pourquoi :

15. Prenez-vous en considération l'éducation interculturelle lors des explications (à l'oral) des cours ?

Oui  Non

16. Si "Non", dites pourquoi :

17. Avez-vous été formé(e) à l'interculturel durant votre cursus universitaire ?

Oui  Non

18. Les inspecteurs de l'éducation nationale abordent-ils avec vous, lors des journées de formation, des thèmes liés à l'éducation interculturelle ?

Oui  Non

19. Quelle définition pouvez-vous donner à l'éducation interculturelle ?

Technique d'apprentissage qui permet à l'élève de devenir un citoyen ouvert d'esprit qui accepte l'autre et qui apprécie la civilisation de la langue étudiée.

### Représentations

20. Comment jugez-vous le programme de la classe terminale "langues étrangères" ?

Très chargé  Chargé  Peu chargé  
 Pas du tout chargé

21. Comment jugez-vous le temps imparti (04 heures par semaine) à l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale "langues étrangères" ?

Suffisant  Peu suffisant  Insuffisant  
 très insuffisant

22. Êtes-vous pour l'éducation interculturelle en classe terminale "langues étrangères" ?

Oui  Non

23. Si "Non", dites pourquoi :

24. Que proposez-vous pour l'intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale : "langues étrangères" ?

- des supports = texts, documents audio - visuels fait par des français.  
- faire parler les apprenants avec des français par exemple = organiser des cours par "Skype" avec des français.

**Annexe 22 et 23 : prise de notes effectuée lors de l'observation de classe**

**Professeur(e) d'enseignement secondaire** : Classe terminale, « langues étrangères ».

**Circonscription** : Alger Est

**Enquête N° 01**

**Journée du** : 14/10/2018

**Lycée** : Lycée Tarek Ibn Ziad

**Commune** : Ain Taya. **Willaya** : Alger

**Nombre d'apprenants** : 21

**Durée de la séance** : 01 heure. De 08h à 90h.

**Projet** : I

**Objet d'étude** : Textes et documents d'Histoire.

**Séance** : compréhension orale

**Utilisation du manuel scolaire** : Non

**Intitulé du texte** : Guillotine, le prix de la liberté.

**Auteur** : Amar MANSOURI

**Source** : Dans la revue El Djeich N° 576, juillet 2011.

**Objectif(s) de la séance** :

- Aujourd'hui, on va essayer de travailler la compréhension de l'oral.



de titre  
Guillotine, le prix de la liberté

Elle a été utilisée, la première fois, le mardi 19 juin 1956, pour l'exécution des martyrs Mohamed Zabana et Abdelkader Ferradj, dans un intervalle de sept minutes.

Pendant la guerre d'indépendance, plus de 2300 condamnations à mort furent prononcées par la « justice » française. D'après le « registre des grâces », consulté en 2011, on dénombre 217 condamnés qui ont été guillotins ou fusillés entre 1956 et 1962, dans un contexte où, en vertu des « pouvoirs spéciaux », la justice militaire prenait le pas sur la justice civile. Ce chiffre est de 350 selon l'historienne Sylvie Thénault. A ce sujet, Jean-Jacques de Felice, adversaire infatigable de la peine de mort, avocat des condamnés à mort algériens, affirme qu'en cinq ans, le nombre d'exécution a été considérable. Ainsi, François Mitterrand a, en tant que ministre de la justice du gouvernement de Guy Mollet, entre 1956 et 1957, donné son accord pour l'exécution de pas moins de 45 nationalistes algériens. Sous Mitterrand, la guillotine a fonctionné sans relâche. On rapporte de nombreux témoignages sur les exécutions d'Algériens. Le 9 octobre 1981, François Mitterrand obtenait l'abolition de la peine de mort en France. 25 ans plus tôt, il approuvait les premières exécutions d'Algériens. L'examen d'archives inédites de la chancellerie, qui ont ou être consultées, montrent que Mitterrand, dans la majorité des cas, donnait un avis défavorable à la grâce des condamnés, « Avis défavorable au recours » ou encore « recours à rejeter ».

Benjamin Stora, spécialiste de l'Algérie contemporaine, dit avoir découvert des documents inédits qui expliquent comment, pendant les 16 mois passés à la tête du département de la justice, Mitterrand a laissé sans broncher couper les têtes des nationalistes algériens, qu'ils aient ou non du sang sur les mains, à l'exemple de Fernand Yveton. Seul français parmi les exécutés, Yveton n'avait pas commis de crime de sang mais Mitterrand a quand même exigé sa décapitation.

Enfin, le temps n'est-il pas venu pour l'institution judiciaire française de reconnaître que des fautes très graves ont été commises, en son nom et qu'il n'appartient pas aux historiens de rétablir seuls la vérité ?

D'après Amar Mansouri, dans la revue El Djeich N°576, juillet 2011

## Questions et remarques faites à l'oral par l'enseignante

### Première écoute :

1. Je vais vous lire le texte, essayez de repérer le titre du support, le thème du support et l'auteur ?
2. De quoi s'agit-il dans le texte ? De quoi parle le texte ?
3. Quel est le but du texte ?
4. Qu'est-ce qu'il a évoqué aussi le texte ?
5. La guillotine est pratiquée sur qui ?
6. C'est qui l'auteur ?
7. Quelle revue ?

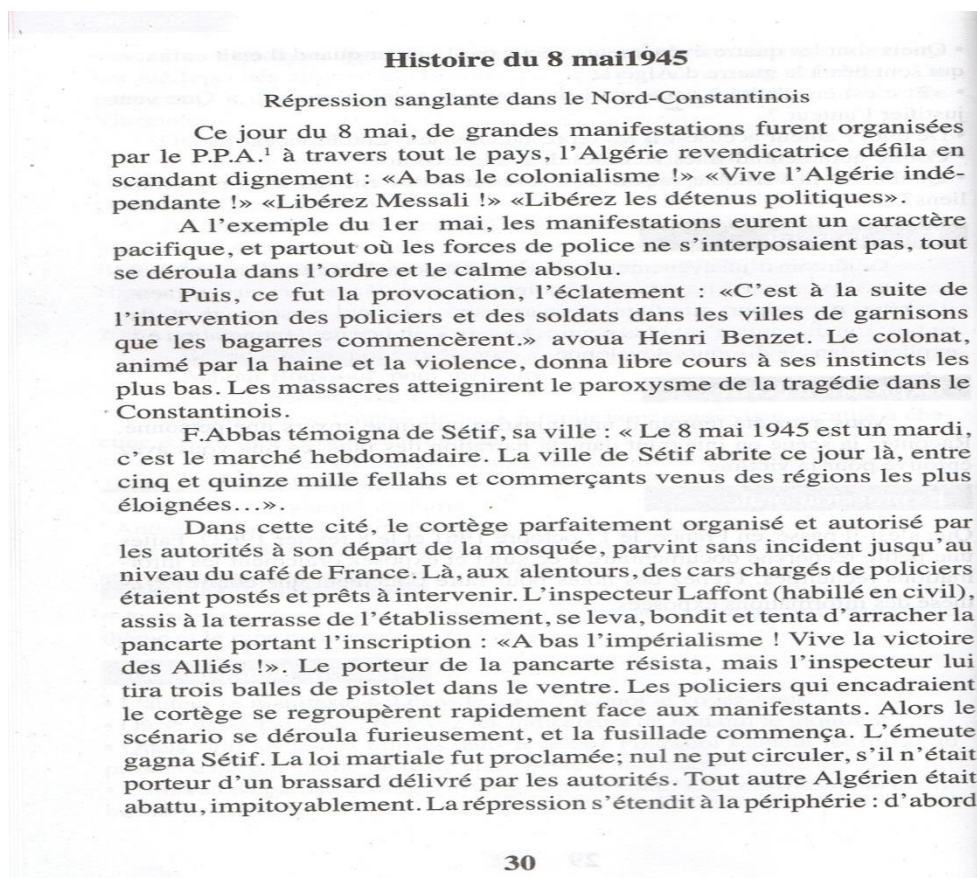
**Deuxième écoute**

8. Qu'est-ce que vous avez identifié pour la deuxième écoute ?
9. Est-ce que vous avez identifié autre chose ?
10. Qu'est-ce qu'il vous a donné ce texte ?
11. Qu'est-ce que vous avez remarqué pendant la lecture ?
12. Un signe de quoi quand on trouve des chiffres et des statistiques dans un texte ?
13. 19 juin 1956 marque quel événement ? Deuxième date ? 1956 et 1962 ? Troisième date : entre 1956 et 1957 ? Et le 09 octobre 1981 ?

**Troisième écoute**

14. Qu'est-ce que l'Algérie attend de la France ?
15. Qu'est-ce qu'on attend en tant que algériens ?
16. Pourquoi ils arrivent pas à reconnaître les crimes ?
17. Si elle reconnaît ?
18. Quel est le champ lexical dominant dans le texte ?
19. Quels sont les termes juridiques utilisés dans le texte ?

## Annexe 23 : Prises de notes effectuées lors des observations de classe



### Questions et remarques faites à l'oral par l'enseignante

1. Donnez-moi la parole rapportée dans le 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> paragraphe.
2. Les paroles, sont-elles rapportées au style direct ou indirect ?
3. Comment vous avez su qu'il s'agit de style direct ?
4. Dans la première phrase, qui introduit la première parole ?
5. Comment on appelle le verbe « avouer » ?
6. Dans le paragraphe suivant, donnez-moi un autre verbe qui introduit la parole ?
7. Dans le 3<sup>ème</sup> paragraphe, comment sont organisés les événements ?
8. Qu'est-ce qu'elles introduisent les phrases que nous avons vues lors de la production écrite ?
9. Quel sont les mots qu'on va grader dans les phrases de Fait Historique ?
10. Qui peut passer au tableau et répondre à l'exercice ?
11. Votre camarade a modifié des éléments en transformant la phrase, lesquels ?
12. Qui peut répondre à la 2<sup>ème</sup> phrase ?



14. Soulignez les modifications.

### Traces écrites sur le tableau

**Consigne 1 :** soulignez les paroles introduites dans le 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> paragraphe.

Le style direct		
1	La parole	Verbe introducteur
2	Verbe introducteur	La parole

- Le verbe introducteur peut être placé avant ou après la parole.

**Consigne 2 :** complétez cette phrase par les mots qu'il faut

Le discours direct rapporte **les témoignages** des **personnages** du récit relaté. Le discours direct rend le fait historique relaté : ~~impossible~~, mieux expliqué, ~~irréel~~, plus crédible, plus réel.

**Consigne 3 :** mettez ces phrases à l'autre forme

Discours direct	Discours indirect	Les modifications
Il nous a ordonné : « baissez vos armes »	Il nous a demandé de baisser nos armes.	Le pronom
Il m'a dit : « Aujourd'hui, j'ai tué le porteur de la pancarte »	Il m'a dit que ce jour-là, il avait tué le porteur de la pancarte.	Indicateur de temps Le pronom personnel Le temps du verbe

Test d'évaluation

**Complétez le tableau ci-dessous**

Discours direct	Discours indirect	Les remarques
1. Il demande : « Pourquoi le PPA a-t-il organisé la manifestation ».		
2. il nous a dit : « Avez-vous organisé des manifestations »		
3. Il m'a demandé : « Est 'ce que vous avez organisé des manifestations » ?		

## Annexe 24, 25 et 26 : Textes tirés dans en dehors du manuel scolaire

### Application : Faites la synthèse des documents suivants :

#### Texte 1 :

Le 08 Mai 1945

8 mai 1945. Tandis que la métropole fête dans la liesse la victoire alliée sur l'Allemagne nazie, en Algérie se met en branle une féroce répression contre la population. Goumiers, spahis, tirailleurs et tabors enrôlés en Indochine, au Congo, à Madagascar ou en Afrique du Nord... Les Indigènes ont constitué un quart des troupes françaises engagées dans la Libération de l'Hexagone. Forts du tribut versé, de la « fraternité d'armes » les Algériens, privés de droits sociaux, juridiques et politiques, veulent croire à la reconnaissance de la France.

Partisans de Messali Hadj, de Ferhat Abbas se déploient dans les rues d'Alger et de Sétif pour réclamer une équité de statuts, la libération des militants nationalistes emprisonnés... Et, comble de l'insupportable pour le grand colonat et les autorités politiques, certains manifestants, minoritaire encore, vont jusqu'à brandir un drapeau algérien. Il faut éviter la contamination : La police, l'armée et des milices privées composées d'Européens ultras vont s'employer à rétablir l'ordre colonial. Transfert des pouvoirs politiques aux militaires, ratonnades, disparitions, bombardements des villages, humiliations collectives, hameaux brûlés.

Marie Cailletet « revue de presse », 8 mai 2008

#### Texte 2 :

08 mai 1945 : 8 mai, fête de la Victoire.

Les Alliés ont vaincu les nazis ce jour là en 1945: En Algérie, de l'autre côté du bassin méditerranéen, c'est jour de deuil .Dans le Constantinois, des citoyens rejoignent nombreux Ferhat Abbas, pharmacien à Sétif, sous la bannière : "L'arabe est ma langue, l'Algérie mon pays, l'islam ma religion".

Dans les campagnes, Messali Hadj, avec son Parti du peuple algérien, interdit depuis 1939, était le plus populaire. Mais à Paris, de Gaulle, à la tête du gouvernement provisoire, lançait : "Il ne faut pas que l'Afrique du Nord nous glisse entre les doigts pendant que nous libérons l'Europe ".A Sétif, le 8 mai 1945. La ville est pavoisée.

Le PPA a inventé un drapeau qui servira de modèle pour celui de l'Algérie future. Les militants le mêlent à ceux des Alliés et à des écriteaux : "Libérez Messali Hadj !" Les autorités françaises voient rouge.

A un carrefour, une voiture de la brigade mobile de la police judiciaire fonce Quatre hommes armés en surgissent. Ils arrachent les drapeaux, tirent, abattent un jeune porte étendard devant le Café de France. La fusillade éclate. Les manifestants s'enflamment et frappent tous les Français qu'ils voient : au hasard, le maire de Sétif, un juge de paix, le receveur des postes de Périgot ville et son fils de 11 ans. C'est l'embrasement : 21 Européens sont massacrés. A 13 heures, la police et la gendarmerie ont repris le contrôle de la ville. Les émeutiers se sont enfuis dans le djebel, emportant morts et blessés.

B.Th. Le Canard enchainé – 7 mai 2008

## Annexe 25 : Texte tiré en dehors du manuel scolaire

**Niveau :** 3AS

Par : M.Hadj kaci

**Projet I :** Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves.

**Intention communicative :** Exposer pour manifester son esprit critique.

**Objet d'étude :** Textes et documents d'histoire.

**Séquence 02 :** Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ ou des témoignages.

**Compétence :** Etude d'un fait poétique. / **Support :** Hymne National Algérien.

**Objectif :** - Lire pour repérer la visée communicative d'un poème.

### DEROULEMENT DE LA SEANCE

Nous Jurons !

Par les tempêtes dévastatrices abattues sur nous

Par notre sang noble et pur généreusement versé

Par les éclatants étendards flottants au vent

Sur les cimes altières de nos fières montagnes

Que nous nous sommes dressés pour la vie et la mort

Car Nous avons décidé que l'Algérie vivra

Témoignez-en ! Témoignez-en ! Témoignez-en !

Nous sommes des combattants pour le triomphe du droit

Pour notre indépendance, nous sommes entrés en guerre

Nul ne prêtant oreilles à nos revendications

Nous les avons scandées au rythme des canons

Et martelées à la cadence des mitrailleuses

Car Nous avons décidé que l'Algérie vivra

Témoignez-en ! Témoignez-en ! Témoignez-en !

Ô France ! Le temps des palabres est révolu

Nous l'avons clos comme on ferme un livre

Ô France ! Voici venu le jour où il te faut rendre des comptes

Prépare toi ! Voici notre réponse

Le verdict, Notre Révolution le rendra

Car Nous avons décidé que l'Algérie vivra

Témoignez-en ! Témoignez-en ! Témoignez-en !

Nos Braves formeront les bataillons

Nos Dépouilles seront la rançon de notre gloire

Et nos vies celles de notre immortalité

Nous lèveront bien haut notre Drapeau au dessus de nos têtes

Front de Libération Nous l'avons juré fidélité

Car Nous avons décidé que l'Algérie vivra

Témoignez-en ! Témoignez-en ! Témoignez-en !

Des Champs de bataille monte l'appel de la Patrie

Ecoutez le et obtenez !

Ecrivez-le avec le sang des Martyrs !

et enseignez-le aux générations à venir !

Ô Gloire ! Vers toi Nous tendons la main !

Car Nous avons décidé que l'Algérie vivra

Témoignez-en ! Témoignez-en ! Témoignez-en !

**Activité :** A partir de cet hymne national algérien. Répondez à ces questions :

1. Repérez le champ lexical de « la guerre »
2. Pourquoi le mot « France » est mentionné dans cet hymne ?
3. Quelle est la décision de peuple Algérien ?
4. Pourquoi l'expression « Témoignez-en » est répétée ?
5. Dans quel but est écrit cet hymne national ?

*R/ 1. La guerre : la mort, combattants, canons, révolution, bataillons, dépouilles, le sang des martyrs.....*

*2. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*Le mot « France » est mentionné pour montrer que le message de la guerre et de la résistance est adressé aux français...*

*3. La décision de peuple algérien : « L'Algérie vivra »*

*4. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*- Un refrain qui veut dire qu'on doit toujours témoigner en faveur de notre guerre de libération*

*5. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*-Cet hymne est écrit dans le but de réunir le peuple contre l'armée française et faire revivre l'histoire glorieuse de nos martyrs aux générations futures*

## Annexe 26 : Texte tiré en dehors du manuel scolaire

Guillotine, le prix de la liberté

Elle a été utilisée, la première fois, le mardi 19 juin 1956, pour l'exécution des martyrs Mohamed Zabana et Abdelkader Ferradj, dans un intervalle de sept minutes.

Pendant la guerre d'indépendance, plus de 2300 condamnations à mort furent prononcées par la « justice » française. D'après le « registre des grâces », consulté en 2011, on dénombre 217 condamnés qui ont été guillotins ou fusillés entre 1956 et 1962, dans un contexte où, en vertu des « pouvoirs spéciaux », la justice militaire prenait le pas sur la justice civile. Ce chiffre est de 350 selon l'historienne Sylvie Thénault. A ce sujet, Jean-Jacques de Felice, adversaire infatigable de la peine de mort, avocat des condamnés à mort algériens, affirme qu'en cinq ans, le nombre d'exécution a été considérable. Ainsi, François Mitterrand a, en tant que ministre de la justice du gouvernement de Guy Mollet, entre 1956 et 1957, donné son accord pour l'exécution de pas moins de 45 nationalistes algériens. Sous Mitterrand, la guillotine a fonctionné sans relâche. L'examen de nombreux témoignages sur les exécutions d'Algériens. Le 9 octobre 1981, François Mitterrand obtenait l'abolition de la peine de mort en France. 25 ans plus tôt, il approuvait les premières exécutions d'Algériens. L'examen d'archives inédites de la chancellerie, qui ont ou être consultées, montrent que Mitterrand, dans la majorité des cas, donnait un avis défavorable à la grâce des condamnés, « Avis défavorable au recours » ou encore « recours à rejeter ».

Benjamin Stora, spécialiste de l'Algérie contemporaine, dit avoir découvert des documents inédits qui expliquent comment, pendant les 16 mois passés à la tête du département de la justice, Mitterrand a laissé sans broncher couper les têtes des nationalistes algériens, qu'ils aient ou non du sang sur les mains, à l'exemple de Fernand Yveton. Seul français parmi les exécutés, Yveton n'avait pas commis de crime de sang mais Mitterrand a quand même exigé sa décapitation.

Enfin, le temps n'est pas venu pour l'institution judiciaire française de reconnaître que des fautes très graves ont été commises, en son nom et qu'il n'appartient pas aux historiens de rétablir seuls la vérité ?

D'après Amar Mansouri, dans la revue El Dieich N°576, juillet 2011



## Annexe 27 et 28 : Textes tirés dans le manuel scolaire

### Histoire du 8 mai 1945.

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.<sup>1</sup> à travers tout le pays. L'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : « A bas le colonialisme ! » « Vive l'Algérie indépendante ! » « Libérez Messali ! » « Libérez les détenus politiques ».

A l'exemple du 1<sup>er</sup> mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : « C'est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent. » avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

F. Abbas témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées... ».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : « A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés ! ».



Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit

à la périphérie : d'abord le petit centre de Perigot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang : tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983.

<sup>1</sup> P.P.A. : Parti du Peuple Algérien, Parti nationaliste fondé par Messali Hadj.

### **OBSERVER**

Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à propos du thème ?

### **ANALYSER**

- « Ce jour du 8 mai, des manifestations furent organisées... » : A partir de l'analyse des éléments de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels, indicateurs de temps et de lieu) dites à quel type appartient ce texte.
- « L'Algérie revendicatrice » : Expliquez cette expression et relevez, dans le texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.
- Trouvez dans le 3<sup>ème</sup> § le terme qui s'oppose à *dignement* ( 1<sup>er</sup> § ).
- Quels sont les groupes en présence dans le texte.
- Dans les 3<sup>ème</sup> et le 4<sup>ème</sup> §, l'auteur introduit des « dire » : à qui appartient chacun de ces dire ? Situez ces personnes dans les groupes que vous avez établis.

## Annexe 28 : Texte tiré dans le manuel scolaire

**NIVEAU :** 3<sup>ème</sup> AS

**OBJET D'ETUDE :** LE DEBAT D'IDEE

**SEQUENCE 1 :** S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

### Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quel sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue : les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? La peine capitale n'est pas la mort ; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute ? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutile.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

D'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg,  
Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997

### ANALYSE :

- 1) De quelle maladie précise ce texte parle-t-il ?
- 2) Etudiez les deux 1ères phrases du texte. Combien de réponses sont attendues à cette question ?
- 3) Selon vous pourquoi les deux spécialistes ont choisi le « cancer » pour débattre du problème posé ?
- 4) En une phrase, résumez la prise de position n°1
- 5) Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ? Remplacez-le par d'autres termes de même sens
- 6) Résumez en une phrase la prise de position n°2
- 7) Faites le plan de ce texte en dégagant la structure du texte argumentatif

### PRODUCTION ECRITE :

Faites le compte rendu critique de ce texte



**Annexe 29 : Observation de classe**

**Professeur(e) d'enseignement secondaire** : Classe terminale, « langues étrangères ».

**Circonscription** : Alger Est

**Enquête N° 06**

**Journée du** : 22/10/2018

**Lycée** : Faizi

**Commune** : Bordj El Kiffan (Fort de l'Eau). Willaya : Alger

**Nombre d'apprenants** : 24

**Durée de la séance** : 01 heure. De 08h00 à 09h00.

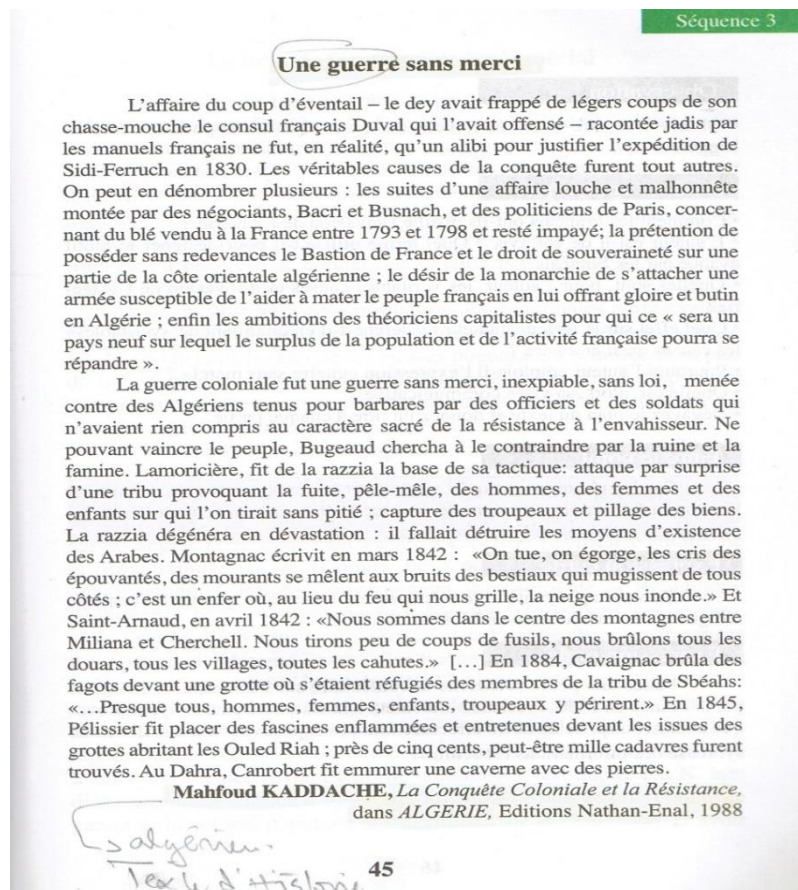
**Séance** : Compréhension de l'écrit (suite)

**Utilisation du manuel** : Oui. Page 45

**Intitulé du texte** : une guerre sans merci

**Auteur** : Mahfoud KADDACHE

**Source** : La conquête coloniale et la Résistance, dans ALGÉRIE, Edition Nathan-Enal, 1988





---

---

**Questions et remarques faites à l'oral par l'enseignante**

1. Sur quel texte on a travaillé ?
2. Essayer de citer les causes de la conquête des français en Algérie ?
3. Dans le 2<sup>ème</sup> paragraphe, de quoi parle l'auteur ?
4. Quel sont les différents moyens de torture ?
5. Qu'est-ce que nous avons écrit hier sur les causes ?
6. Pourquoi l'auteur a-t-il donné : « une guerre sans merci » comme titre à son texte ?
7. On a employé quoi quand on a cité les témoignages ?
8. Pour citer les paroles dans un texte, on a fait quoi ?
9. Combien de témoignages on a dans ce texte ?
10. Les témoins parlent de quoi ?
11. Ne pas faire distinction entre : enfants, vieux, troupeaux, veut dire quoi ?
12. L'auteur a-t-il marqué sa présence de manière directe ?
13. Comment l'auteur a-t-il marqué sa présence de manière indirecte ?
14. Donnez un exemple des modalisateurs de l'auteur ?
15. Est-ce que tous les adjectifs utilisés marquent la présence de l'auteur ?
16. Pourquoi on a fait appel au pronom indéfini « on » ?
17. Quels sont les temps verbaux employés dans le texte ? Donnez un exemple de chaque temps.
18. Pourquoi l'utilisation du présent de l'indicatif ?
19. Combien de temps on a employé ?
20. Pourquoi on a employé le passé composé, le plus que parfait et le passé simple ?
21. On a dit quoi quand on a cité le présent de l'indicatif ?
22. On a travaillé deux textes où on a travaillé le témoignage, essayez de faire une différence entre les deux textes, concernant les témoignages.
23. Le compte rendu objectif se compose de combien de parties ?
24. Quelles sont les différentes parties ?
25. On trouve quoi dans la 1<sup>ère</sup> partie ?
26. On passe à la 2<sup>ème</sup> partie. On fait quoi dans la 2<sup>ème</sup> partie ?
27. Pourquoi on fait l'analyse du texte ?
28. On cite les détails du texte dans un compte rendu ?

29. Pourquoi l'auteur a-t-il cité ces témoignages ?

30. Si on veut faire un compte rendu critique, on fait quoi dans la 3<sup>ème</sup> partie ?

### Traces écrites sur le tableau

- L'affaire du thé impayé ;
- Le désir de la souveraineté sur une partie de la côte orientale ;
- Le désir de la monarchie ;
- Jeter le surplus des français dans un pays neuf.
- Le scripteur a expliqué le titre du texte dans la 2<sup>ème</sup> partie en disant qu'elle est une guerre sans loi et illégale.
- L'auteur a cité des témoignages des soldats français pour le but d'illustrer ses informations.

### - L'auteur se manifeste dans son texte implicitement, par l'emploi :

- \* Des adjectifs : Louche, malhonnête...
- \* Une tournure impersonnelle qui exprime une nécessité : Il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes.
- \* Le pronom indéfini « on » : « **On** peut en dénombrer plusieurs.. »

### - L'auteur a employé les temps verbaux suivants

- \* Plus que parfait : « Le dey **avait frappé** de léger coup de son chasse-mouche »
- \* Le passé simple : « La guerre coloniale **fut** une guerre sans merci »
- \* L'imparfait : « **Il fallait** détruire les moyens d'existence... »
- \* Le présent de l'indicatif : **On tue**, **on égorge**...(temps employé dans le témoignage)

### III Synthèse : compte rendu objectif du texte

Le texte historique intitulé : « une guerre sans merci », écrit par l'historien Mahfoud KADDACH ; extrait de son ouvrage : « La conquête coloniale et la Résistance ; édition Nathan-Enal en 1988, parle des causes réels de la conquête de l'Algérie en 1830, dans le but d'informer et témoigner d'un fait historique.

Le scripteur a commencé son texte par la présentation de la cause irréaliste (un alibi) de la conquête qui était le coup d'éventail. En outre, l'énonciateur a passé à procéder une analyse de véritables causes de cette dernière. Il a expliqué son titre dans la 2<sup>ème</sup> partie du texte en disant qu'elle était une guerre illégale, sans loi et inexpiable.

Mahfoud KADDACH a illustré ses informations en citant des témoignages des soldats français qui avouent les différents moyens de la torture qui a marqué cette période.

## Annexe 30 : Image indiquant les massacres perpétrés par la France en Algérie

Niveau : 3 A.S

Prof.....

**Projet I:** Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire.....

**Objet d'étude :** Les textes et documents d'histoire

**Séquence 02 :** Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages

### Activité : Expression orale

#### Objectifs :

- S'exprimer librement
- Exposer des faits en manifestant son esprit critique.-

#### Mise en situation :

Observez les images ci-dessus :

Que représentent –elles ?

Que représente la date du 17 octobre 1961 ?



#### Sujets :

- Le 17 octobre, le FLN organise une manifestation non violente contre le couvre-feu qui leur était imposé.
- Massacres de dizaines d'Algériens par les fonctionnaires de la police française.
- Ségrégation au moment des crimes : les Kabyles étaient sauvés grâce à la couleur de leur peau.

*En vous appuyant sur les photos et ces informations, relatez à vos camarades les atrocités commises par les français à l'encontre des algériens le 17 octobre 1961*



## Annexe 31 et 32 : Fiches pédagogiques sans énonciation d'objectifs (Observation numéro 13)

Niveau : 3 A S

Projet n°2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu

Objet d'étude : **Débat d'idées**

Séance : **Négociation du projet**

Objectifs : -Reconnaître l'enjeu du projet.  
-S'initier à la compréhension d'un débat d'idées.

### 1er moment : Phase de sensibilisation et de rappel :

Le discours argumentatif vise à convaincre les personnes auxquelles il est destiné du bien-fondé d'une opinion ou d'un jugement il implique donc une prise de position de la part de celui qui argumente. Ici, c'est la relation d'énonciation qui prime, avec la mise en place d'un raisonnement auquel l'interlocuteur peut, ou non, adhérer.

*Argumenter* consiste à soutenir ou à contester une opinion, une thèse sur un thème ou un sujet, mais aussi à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Le locuteur tient généralement compte de thèses différentes des siennes, avec lesquelles il entre en discussion dans une délibération, solitaire ou collective.

Les stratégies argumentatives :

\* Pour convaincre : on fait appel à la raison.

Ex : Prendre la drogue cause des maladies. /Pour réussir il faut travailler dur.

(Réussir = travail dur)

\* Pour persuader : on fait appel aux sentiments.

Ex : Si tu prends des drogues tu risques de perdre ta famille et aussi tes amis. / Voyage pour oublier tes peines et pour se procurer des moments joyeux.

### 2ème moment : Phase de négociation et de recherche :

Dans un premier temps, vous aurez à vous organiser en groupes d'opinion pour le débat et vous élisez un chef de groupe dont la mission consistera à :

-Réguler la parole ;

-Réorienter le débat en cas de dégression.

Dans un deuxième temps, vous examinez les sujets à débattre et vous adopter définitivement l'un d'eux.

N.B : Un débat consiste en un échange de points de vue sur le sujet, appuyé par des arguments.

Arguments pour	Arguments contre
Bienfaits/ Avantages	Méfais /Inconvénient

**Mise en place du projet**

**Consigne 1** : Lisez le titre du projet et soulignez les termes qui attirent votre attention. Sur quoi vous informent-ils ?

**Consigne 2** : En vous aidant du dictionnaire, donnez le sens du terme « débat ».

**Consigne 3** : Donnez quelques exemples de sujets d'actualité courants et dites de quels domaines ils relèvent. Répondez dans le tableau suivant :

Thèmes	Domaines

- Qu'est ce qu'un débat ?

C'est une discussion organisée et dirigée dans laquelle on assiste à un échange d'opinions.

\*Pour réussir un, il faut :

- Un médiateur : (modérateur) personne sage, autoritaire, objectif, capable de gérer le débat pour éviter la dispute.
- La préparation : on ne vient pas à un débat spontanément. Il faut préparer les arguments.
- La tolérance : accepter les idées des autres même si elles sont différentes des nôtres.

\*Qu'est ce qu'une argumentation ?

Argumenter, c'est choisir et organiser des arguments ou des preuves pour convaincre ou persuader le lecteur d'adopter la thèse qu'on soutient. L'argumentation développe un thème (le sujet) pour lequel le locuteur émet un avis (la thèse).

Pour tenter de convaincre le lecteur d'adhérer à cette thèse (défendre), le locuteur développe des arguments qu'il peut illustrer d'exemples.

Pour mieux persuader, le locuteur peut d'abord exprimer son désaccord avec une autre thèse (thèse combattue) en développant des objections pour faire changer d'avis son interlocuteur



## Annexe 32 : Fiches pédagogiques sans énonciation d'objectifs (Observation numéro 19)

### LEXIQUE

### La modalisation :

#### Les termes mélioratifs/ les termes péjoratifs

I- A. Voici une série de couples d'énoncés sur la guerre d'Algérie. chacun de ces couples traduit deux visions d'un même fait. Classez-les dans le tableau suivant :

Vision du français, partisan de l'Algérie française	Vision de l'Algérien espérant voir son pays recouvrer son indépendance

1. a) Des hommes sans foi ni loi ont fait dérailler un train. On ne déplore aucun mort.  
 b) Les combattants de l'Armée de Libération Nationale multiplient les actes de résistance, ils ont réussi à faire dérailler un train.
2. a) Dix combattants, martyrs de la révolution, sont tombés au champ d'honneur.  
 b) Dix rebelles qui avaient perpétré des attentats contre la France ont été mis hors d'état de nuire.
3. a) Un convoi de l'armée française a essuyé des tirs d'hommes armés semant la terreur dans la paisible campagne des Aurès.  
 b) Les vaillants combattants de l'Armée de Libération Nationale ont attaqué un 4. a) Une vingtaine de hors-la-loi ont fini par se rendre après avoir été contraints à se replier dans une grotte.  
 b) Quinze braves combattants ont été capturés après une bataille rangée contre les éléments de l'armée ennemie.
- B. Relevez, tous les termes qui révèlent l'implication de l'énonciateur. Classez ces termes convoi de l'armée de l'occupation

Termes mélioratifs (vocabulaire valorisant)	Termes péjoratifs (vocabulaire dévalorisant)



II- Voici une série de couples d'énoncés exprimant un même événement. Classez- les dans le tableau suivant.

Absence de l'énonciateur	Présence dissimulée de l'énonciateur

1. a) Plusieurs milliers d'Indiens d'Amérique sont morts dans de nombreux combats qui les ont opposés aux Blancs venus d'Europe
- b) Les premiers immigrants blancs dans le Nouveau Monde ont commis un véritable génocide. Ils ont exterminé des milliers de pauvres indiens sans défense.
2. a) L'ancien dictateur de Belgrade, dont les mains étaient tachées de sang bosniaque et croate, est mort.
- b) L'ex-président serbe est mort dans sa cellule.
3. a) L'aviation ennemie a pilonné la région, on ne déplore heureusement aucun mort.
- b) L'aviation allemande a bombardé la région, ne faisant aucune victime.

III- Ajoutez dans le passage suivant les adverbes ci-dessous pour montrer votre prise de position en faveur des Moudjahidines de l'A.L.N. Calmement, anxieusement, courageusement, résolument.

« La colonne militaire progressait ..... vers le village. Les soldats français scrutaient ..... chaque touffe d'arbustes, chaque recoin des talus. Les Moudjahidines de l'A.L.N les attendaient ..... Un accrochage terrible eut lieu et dura des heures. Les Moudjahidines combattirent ..... et occasionnèrent de lourdes pertes à l'ennemi. »

IV- Relevez dans les passages suivants les mots et expressions qui expriment l'opinion des auteurs.

1 «A la suite du désengagement de Gaza, au mois d'août 2005, les forces israéliennes ont employé des moyens nouveaux, largement disproportionnés, contre la population civile »

2 «Au-delà des déclarations lénifiantes, il faut rappeler une vérité : il y a exactement vingt ans, en décembre 1988, l'OLP et Yasser Arafat reconnaissaient officiellement Israël. Le résultat est là : l'occupation se poursuit, la colonisation s'étend ; la répression s'intensifie. »

3« Il faut se rendre à l'évidence : c'est la résistance et elle seule qui peut mener le gouvernement israélien à des négociations véritables. »



## Annexe 33 et 34 : Fiches pédagogiques prenant en compte des objectifs grammaticaux (observations numéro 01)

		<u>classe = 3 A.L.E.</u>		
<u>Projet I</u> =				
Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information				
<u>objet d'étude</u> = Textes et documents d'Histoire				
<u>Séquence</u> = Informer d'un fait d'Histoire				
<u>Séance</u> = Compréhension orale				
<u>objectifs</u> :				
- Reconnaître la visée explicative du discours historique				
- Identifier la chronologie dans l'histoire.				
<u>Support</u> = Guillotine, le prix de la liberté Amar Mousseri, Revue El Djéich				
Étapes	Activités / Consignes	rôle du prof	organisation	durée
	Annonce de l'objectif	Présente	coll.	5mn
	Identifier les informations contenues explicitement dans le message			
<u>Approche globale</u>	Le titre = <u>1<sup>ère</sup> écoute</u>			
<u>1<sup>ère</sup> écoute</u>	La source =		coll.	15mn
	le thème =			
<u>Approche analytique</u>	<u>2<sup>ème</sup> écoute</u>			
	- Quels sont les personnages cités dans le texte ?			
	- Relever l'événement qui correspond à chaque date :			
	19 juin 1956 =			
	entre 1956 et 1962 =			



entre 1956 et 1957

le 09 octobre 1981

- Quelle est la visée communicative de l'auteur ?

- Proposer un autre titre au texte.

## Annexe 34 : Fiches pédagogiques prenant en compte des objectifs grammaticaux (observations numéro 06)

Enseignante : Imene Bezaz.

Niveau : 3 A L g

Projet I : Réaliser une recherche documentaire puis faire <sup>une</sup> synth

Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit <sup>critique</sup>

Objet d'étude : Textes et documents d'histoire -  
séquence n°02 : Analyser et témoigner d'un fait historique

Activité : Compréhension de l'écrit.

Support n°03 : "Une guerre sans merci".

### \* Objectifs :

- Comprendre et analyser le texte.
- Saisir le degré de la subjectivité de l'auteur.
- Investir les prérequis.

### \* Déroulement de la séance :

- Observation de l'image du texte :  
- Titre : Une guerre sans merci.
- Nombre de paragraphes : (02) deux paragraphes.
- Auteur : Mahfoud Kaddache.
- Source : La conquête coloniale et la résistance.
- Edition (Maison d'édition + date) : Nathan - Enal - 1988.
- Hypothèses de sens : Les élèves vont proposer des hypothèses de sens à partir des éléments périphériques du texte.
- Lecture silencieuse + Consigne (Repérez les différentes marques de la présence de l'énonciateur).
- Confirmation des hypothèses. (Accepter les hypothèses justes / correctes et rejeter les autres.



I - Idée générale - L'auteur informe et témoigne et analyse les véritables causes de la conquête de l'Algérie.

II - Analyse détaillée -

Tableau d'énonciation =

Qui parle?	À qui?	De quoi?	Comment?	Pourquoi?
L'auteur : Mahfoud Kaddache.	Aux lecteurs (Les élèves).	Les véritables causes de la conquête.	Par un texte historique.	Informers et analyser.

Q1: Pourquoi l'auteur a-t-il commencé son texte?

↳ Il a parlé de la cause irréaliste de la conquête (le coup d'éventail).

Q2: Est-elle une vraie cause? Pourquoi?

↳ Non, parce que c'était un alibi créé par les français pour justifier la colonisation de l'Algérie.

Q3: A-t-il cité les véritables causes? lesquelles?

↳ Oui :

- L'affaire touche du blé impayé.
- Le désir de la monarchie.
- La prétention d'avoir le droit de la souveraineté sur une partie de la côte orientale du pays.
- Jeter le surplus de la population française dans un pays neuf.

Q4: Qu'a-t-il fait dans la 2<sup>ème</sup> partie du texte?

↳ Il a expliqué le titre qu'il a employé.

"Une guerre sans merci", c'est une guerre sans loi.

inescapable et illégale.

Q15: Par quoi a-t-il illustré?

↳ Par l'emploi des témoignages.

Q16: Que présente-t-il dans ces derniers?

↳ Il témoigne des moyens de la torture des Français contre les indigènes.

Q17: Mahfoud Kaddache marque-t-il sa présence dans son texte? Comment?

↳ Oui, il se manifeste implicitement par l'emploi de...

↳ Adjectifs - Mabbounète, louche, inescapable -

↳ La tournure impersonnelle - Il fallait détruire -

(pour exprimer une nécessité).

↳ Le pronom indéfini "On": On peut en déduire

Q18: Quels sont les temps verbaux employés?

↳ Le plus que parfait - Le day avait frappé.

↳ L'imparfait - Il fallait -

↳ Le passé simple - La guerre fut -

III - Synthèse: Le récit - rendre objectif son texte.

---

---

**Annexe 35 : Entretien avec inspectrice numéro 02****Entretien N 2****Enquêteur : AIT TAHAR Abdenour****Enquêtée : Inspectrice de l'éducation nationale (circonscription Meftah/Blida)****Transcripteur : AIT TAHAR Abdenour****Date : 26/04/2018****Lieu de l'entretien : Bureau d'un magasin informatique à Ain Taya.****Durée : 14 min 59 secondes.**

Donc bonjour madame l'inspectrice de l'éducation nationale, je me présente d'abord, donc c'est monsieur Ait Tahar Abdenour, je prépare un doctorat en analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel à l'université d'Alger 2. Donc j'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous cet entretien, « euh » relatif à la prise en charge de l'interculturel en classe de troisième année secondaire, donc à travers l'enseignement-apprentissage de la langue française. D'abord un grand merci d'avoir accepté de répondre « euh » à mes questions. Je tiens juste « euh » à vous préciser que cet entretien sera exploité uniquement dans le cadre de « euh » de mon travail de recherche et que l'ani l'anonymat sera respecté. D'accord.

**Intervieweur :** Donc madame donc, vous êtes donc inspectrice, depuis quand occupez-vous ce poste ?

**Interviewée :** Depuis « euh » c'est l'année 2015/2016, c'est-à-dire il y a 3 ans de ça.

**Intervieweur :** « Ah » d'accord, donc le thème général de notre enquête est l'interculturel, donc comment définissez-vous cet aspect de la langue en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewée:** Alors pour moi l'interculturel c'est l'ouverture vers l'autre et et ça se concrétise par le choix des textes, voilà par le choix des textes « euh » d'auteur(s) d'auteur(s) différents de siècle différents, seulement « euh » c'est pas c'est facile seulement ça peut se faire seulement que quand on touche à la littérature, c'est-à-dire le récit de fiction « euh » et la nouvelle fantastique. Malheureusement il faut le dire c'est-à-dire je suis terrain je vous parle un petit peu de certains problèmes c'est un c'est un projet qui est très beau mais qui est des fois pas fait du tout ou fait de façon rapide. Pourquoi, parce qu'il y a « euh » par rapport aux scientifiques, ils ont un projet en plus et on n'a pas le temps de le faire et c'est la course après « euh » après la montre pour terminer le programme et surtout pour le le (bac) le fameux (bac) et comme il y a toujours des grèves donc « euh » la fin est toujours « euh » et toujours tranchée, voilà. Donc « euh » l'interculturalité c'est c'est des choix des textes et

« euh » ça serai bien de revenir à la littérature pour qu'on puisse parler d'autres d'autres peuples, d'autres mœurs « euh » de différentes habitudes que les autres ont.

**Intervieweur** : D'accord, donc y a-t-il dans le programme de français de la troisième année secondaire « euh » des objectifs relatifs à l'éducation interculturelle ?

**Interviewée** : « Euh » pour moi comme ça non il y a pas ; c'est vrai que quand on voit l'objectif final, il y a l'ouverture vers l'autre excitera c'est-à-dire c'est beau théoriquement oui mais parlant du terrain, moi je parle du terrain, ça je le vois pas vraiment et quand on fait quand on fait l'historique en général ; malheureusement même dans l'historique moi j'ai remarqué qu'on parle que de l'Histoire de l'Algérie on aurait pu aussi parlé de l'Histoire de l'Histoire du Japon l'Histoire ça serai bien aussi mais « euh » même dans les sujets de (bac), comme si on prend ça comme référence c'est surtout un sujet sur l'Histoire avec un grand H de l'Algérie mais ça serai bien là aussi on peut le faire « ah » on peut le fait mais malheureusement ça se fait pas. Pour « euh » l'expos l'argumentatif donc on parle de de de j'allais dire d'un s d'un situation enfin sociale par exemple l'internet et tout ça, donc la seule aussi le seul projet ou on peut parler vraiment d'interculturelité c'est surtout la nouvelle fantastique voilà.

**Intervieweur** : Donc le manuel de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ? donc on a parlé de programme, donc là on parle du manuel qui est utilisé par le l'apprenant et par « euh » et par l'enseignant.

**Interviewée** : Oui y a certains textes y a certains textes mais « euh » [on parle d'objectif] d'objectif, bon les objectifs ne sont pas ne sont pas inscrits sur déjà, ils ne sont pas inscrits sur les livres, c'est-à-dire on a on a on a une batterie de enfin on des textes avec un des questionnaire et « euh » y a pas c'est-à-dire moi je peux vous dire à travers des textes est-ce qu'il y a est-ce qu'il y a est-ce qu'on parle de l'autre, oui « euh » oui dans le sens ou par exemple eh je sais pas pour l'argumentatif il y a, on parle des OGM par exemple c'est un c'est un sujet qui nous concerne pas, enfin pas encore mais dont souffre certains pays comme par exemple en France, déjà y a un débat sur ça ; oui mais le problème est-ce que les profs vont choisir ce genre de textes par ce que comme on a une batterie « euh » par exemple une batterie « euh » de textes ; les les en général les profs choisissent des textes faciles bien structurés donc des fois ces textes-là ne sont pas choisis par les les enseignants.

**Intervieweur** : Donc, comment expliquez-vous l'absence des objectifs relevant de l'interculturel « euh » et ce dans le manuel de la classe terminale ? Comment vous expliquez cela ?

**Interviewée** : soit c'est un oubli, moi je pense que c'est un une un oubli, c'est pas une omission, c'est-à-dire ça s'est pas fait exprès « euh » on on a tellement vous avez j'ai l'impression que quand on fait, malheureusement « ah » quand on fait un manuel

scolaire normalement pour moi ces gens-là qui qui font parti ils doivent être détachés et ne faire ça pendant pendant tout l'année préparer quelque chose de quelque chose j'allais dire de présentable. Malheureusement comment ça se passe, « euh » on choisit comme ça des gens sans profil je sais pas comment se fait le choix et c'est toujours c'est toujours dans l'urgence qu'on travaille et cette urgence qui tue tout ; on n'a pas le temps de lire, de faire un bon choix et au même temps, on vous demande au même temps de faire ce travail-là en parallèle de travailler. Il faut savoir qu'un inspecteur, il se déplace par exemple il n'est pas dans sa willaya de résidence donc il voyage pour aller travailler donc toute la semaine, il donc des fois c'est presque impossible de lui demander de faire ce travail-là ; donc soit on le détache pour qu'il fasse ce travail-là pendant « euh » j'allais dire parce qu'on vous donne peut-être 2 mois mais c'est insuffisant par ce qu'il y a la collecte des la collecte des « euh » des supports c'est très important, il faut que cette personne fasse la recherche et « euh » on remarque aussi que « euh » rien n'a été pris des livres, des ro j'allais dire des romans c'est toujours, c'est les journaux, c'est des livres je veux dire y a pas normalement on peut trouver l'argumentation aussi eh dans un texte « euh » romancé, dans un dialogue entre deux personnages je me rappelle de Mohamed Dib l'été « euh » l'été « euh » l'été africain je crois, y avait un texte d'une fille qui voulait « euh » qui voulait par exemple « euh » continuer ses études, son père ne voulait pas parce qu'elle époque, c'était en 45 ce livre-là donc c'est vrai il faut situer, mais là c'était bien, c'était un dialogue mais c'était argumentatif, donc on peut aussi faire de l'argumentation dans un texte dans un texte « euh » j'allais dire littéraire et montrer que les filles d'avant souffraient, regardez comment, ça c'est bien parce que on peut après même ouvrir un débat sur ça. Maintenant, c'est un sujet qui « ouf » qui est banal, de dire « ben » elle a eu son bac automatiquement on termine ses études mais donc donc « euh » on travaille sur sur les « euh » sur « euh » surtout des « euh » j'allais dire des supports journalistiques en général « euh » qui sont des fois mal écrits et là je vous dit ça pourquoi parce que je fais partie de l'élaboration des sujets de (bac) et je vous assure qu'on a eu de tré du mal à trouver des supports, des supports « euh » qui sont bien écrits et comme il faut il faut des livres et tout ça il y pas c'est-à-dire normalement on doit y avoir une bibliothèque aussi des supports pour ça et c'est pas le cas.

**Intervieweur :** D'accord donc « euh » j'ai analysé le eh le le manuel de troisième année secondaire et donc « euh » j'ai constaté « euh » le nombre important de d'auteurs français « euh » dans le manuel. Donc pourquoi retrouvons-nous davantage de supports d'auteurs français en l'occure « bon » d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux dans le manuel ?

**Interviewée :** d'autres nationalités ?

**Intervieweur :** Oui, donc pratiquement on a relevé 21 supports d'auteurs français.

**Interviewée :** sur et les auteurs arabes ?

**Intervieweur** : les auteurs donc 5 à 6, pratiquement mais donc ce que nous avons relevé c'est le nombre important d'auteur français dans le manuel.

**Interviewée** : oui parce que pour eux « euh » donc texte français, donc il doit être bien écrit par un français, c'est pas le cas. Moi j'aurai aimé, moi j'aurai aimé trouver des auteurs algériens. Vous savez, une fois j'avais [inaudible : conseillé] le décès de Assia Djebbar, c'était pour moi l'occasion de travailler un texte, justement c'était un article journalistique, quelqu'un qui était déçu de la façon comment elle a été j'allais dire enterrée de façon silencieuse « euh » malgré j'allais dire le poids littéraire qu'elle a. et juste une semaine avant y avait la mort d'une chanteuse Warda El Djazayriya, et ça était en dirait l'héroïne « bon » et justement ce journaliste là c'était un coup de gueule « euh » il a écrit ça ; je vous assure je l'ai fait au (bac) blanc avec mes élèves y a une qui lisait beaucoup, elle est venue me voir, elle m'a dit madame je la connais pas celle-là « silence » elle m'a dit elle a écrit j'ai fait un petit peu la biographie parce que dans dans « euh » cet article-là, il fait il rappelle qu'à 19 ans, elle a écrit quand elle a été étudiante elle a écrit la soif son premier roman excitera et ça ma ça ma ça ma touché par ce qu'en fin de compte les élèves ne connaissent pas, ne connaissent pas les auteurs algériens parce que « bon » il faut faire [inaudible] parce qu'on leur donne pas ces textes-là. Moi je m'appelle au (C.E.M) avant, on faisait Mohamed Dib, donc les élèves dès je leurs parlais ils connaissaient ; maintenant il y a plus y a plus, bon on essaye de faire des auteurs algériens, moi personnellement j'essaie mais des fois c'est pas po enfin j'essaie « euh » par exemple trouver « euh » pourquoi pas travailler sur Yasmina Khadra [inaudible] pourquoi pas c'est c'est c'est des auteurs qui sont connus ailleurs normalement on devrait quand même « euh » en parler choisir un texte ne serait-ce que par « euh » « ya3ni » c'est c'est une façon « euh » de considérer le travail « euh » qu'ils font.

**Intervieweur** : D'accord, donc peut-on considérer que le nombre important de textes d'auteur français « euh » dans le manuel comme une envie d'éduquer d'enseigner l'interculturel ?

**Interviewée** : « silence » Moi je pense pas, je ne pense pas que ça était l'intention première, je pense que « euh » tout simplement [elle rigole] on va être très terre à terre « euh » vous me demandez de faire « euh » par exemple de chercher un texte, donc je vais je vais, je prends les textes français pourquoi parce que c'est mieux écrit, bon quand je dis c'est mieux écrit c'est par exemple si je vous ai dit par rapport si je prends la presse algérienne y a peut-être deux journaux qui écrivent bien « euh » mais au niveau de la concordance des temps c'est-à-dire « bon » quand on lit ça nous paraît bien, moi je vous dit parce qu'on a travaillé au (bac) sur ça, « euh » comme ça quand on fait pas mais quand on commence vraiment à travailler le texte, on commence à avoir la concordance des temps par exemple y a le passé simple avec le présent « euh »



mais je ne pense pas que ça était pour l'ouverture, moi je pense que parce que c'est « euh » c'est c'est correctement écrit donc on choisit ce genre de texte-là, voilà.

**Intervieweur** : Les concepteurs de manuel scolaire n'ont pas introduit des « euh » d'objectifs relatifs à l'interculturel dans le manuel, donc comment expliquez-vous expliquez-vous cela ?

**Interviewée** : Moi je pense je pense que ça n'a pas été donné comme objectif par les par les demandeurs voilà, donc par exemple vous me demandez de vous faire une conception, vous me dites voilà vous faites pour le projet 1 ; il y a pas eu cette demande d'interculturalité donc ils n'ont pas prise en considération.

**Intervieweur** : D'accord, jugez-vous indispensable de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**Interviewée** : A oui oui, cette ouverture d'esprit je pense que « euh » ça nous fera beaucoup de bien pour tout le monde et pour la société.

**Intervieweur** : Que pouvez-vous dire aux enseignants pour qu'ils puissent revaloriser ce volet « euh » dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe notamment en classe terminale ?

**Interviewée** : « euh » c'est leur demander en tant qu'inspectrice leur demander de bien choisir les textes de bien choisir de c'est-à-dire un choix réfléchi « euh » mais je vous ai dit le choix il est malheureusement restreint, c'est-à-dire on peut le faire et ce qu'il faut dire et c'est malheureux de le dire vous avez des enseignants qui ne lisent pas donc « euh » les choix des textes je vais vous dire malheureusement c'est de l'internet et c'est des sujets parce que je vois parce que je suis, je fais partie, je suis membre de (EPS) de français par exemple alors s'il vous plaît donnez-moi un sujet, reportage excitera fait et tout ça, c'est pas comme ça qu'on travaille, normalement je suis une personne qui lis et dès qu'il y a un texte qui me plaît, moi en tout cas c'est ma façon de faire dès qu'il y a il y a quelque chose qui me plaît je dis tiens ça c'est pour mes élèves, même en été c'est comme ça que je travaille ; en été, je lis je me dis tiens ça c'est ça sera bien l'argumentation pour mes élèves première année, deuxième année ou terminale, je le garde et des fois je fais même je fais même la saisie pour l'année prochaine, [elle rigole] je fais je fais de la réserve et malheureusement sur le terrain, les élèves les professeurs que nous avons c'est des c'est des profs, j'allais dire si ils pratiquent et des fois « euh » ils cherchent pas du tout, ils ne lisent plus, ils ont des textes, ils cherchent dans leurs leurs j'allais dire leurs archives, ils re ils font du réchauffé et alors ils sont dans un cycle vicieux, voilà voilà, y a pas de recherche y a pas donc s'ils avaient fait ça au début ; moi en tout cas je je les oblige l'essentiel maintenant je les oblige à avoir des textes frais « silence » c'est-à-dire je vois la date si c'est quelque chose qui est de mil par exemple y a y a une vacataire qui remplace un prof, elle m'a ramené un un reportage mais de 1900 je sais pas 75 je sais pas, les

élèves n'étaient même pas nés et même ce que vous dites maintenant sur ce pays-là peut-être que ça a changé, c'est plus le cas donc surtout le journalistique si c'est quelque chose il faut il faut de la fraîcheur dans dans les articles journalistiques donc et c'est pas ça qui manque, donc on prend n'importe quel quel quel journal il y a des reportages tout le temps, y a pas carence je dirai pas [inaudible] sur ça, voilà.

**Intervieweur** : Donc madame l'inspectrice de l'éducation nationale, donc je tiens à vous remercier chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé pour « euh » la réalisation de cet entretien.

**Interviewée** : Je vous remercie également et c'est bon d'avoir, j'espère que ça va « euh » sur le terrain il y aura quelque impacts « euh » j'allais dire positifs que qu'on prenne en considération ce ce volet-là qui est très très important pour l'ouverture d'esprit d'abord des enseignants parce que et ensuite les élèves qui suivent « ah » voilà.

**Intervieweur** : Donc, merci beaucoup madame

**Interviewée** : Je vous en prie je vous en prie.

**Annexe 36 : Entretien avec inspecteur numéro 03****Entretien N 3****Enquêteur : AIT TAHAR Abdenour****Enquêtée : Inspecteur de l'éducation nationale****Transcripteur : AIT TAHAR Abdenour****Date de l'entretien : 28/04/2018****Lieu de l'entretien : A l'intérieur de la voiture de l'inspecteur****Durée : 10 min 47 secondes.**

**Intervieweur :** Eh, donc bonjour monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale, je me présente : c'est monsieur AIT TAHAR Abdenour, je prépare un doctorat en Analyse du Discours Médiatique et Didactique de l'Interculturel à l'université de l'Alger 2. J'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous un entretien relatif à la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire. D'abord un grand merci d'avoir accepté de répondre à mes questions, je tiens juste à vous préciser que cette entretien sera exploité uniquement dans le cadre de mon travail de recherche et que l'anonymat sera respecté.

**Intervieweur :** Vous êtes donc inspecteur de l'éducation nationale, depuis quand occupez-vous ce poste ?

**Interviewé :** Cela fait « euh » cela fait 2 ans voilà on va dire.

**Intervieweur :** D'accord, donc le thème générale de notre enquête et l'interculturel. Comme définissez-vous cet aspect de la langue en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewé :** Bien alors « euh » il convient déjà de noter que ce concept « euh » est complexe n'est-ce pas ! C'est un concept qui est complexe, la définition ne peut pas ne peut pas être simple mais de toute évidence lorsqu'on la ramène « euh » à la société, donc lorsqu'on l'intègre dans une dimension sociale, inévitablement cela doit référer à d'autres dimensions, d'autres dimensions que celles qui sont visibles. En vérité, tout individu est travaillé par la culture, c'est un être de culture « euh » n'est-ce pas ! « euh » des chercheurs dans le domaine ont mis en évidence l'existence de 2 types en fait de personnes, ce qu'on appelle : « *un être de nature et un être de culture* » ; nous sommes des êtres de culture et donc nous sommes porteurs chacun « euh » quel que soit nationalité quel que soit son origine sociale, nous sommes tous porteurs de culture. Maintenant, c'est le concept d'inter qui pourrait éventuellement poser « euh » poser le « euh » les problèmes ; je pense en ce qui me concerne, maintenant si on le perçoit déjà à l'intérieur même d'une même région géographique,

il y a des différences culturelles, d'un village à un autre il y a des différences culturelles, à l'échelle d'un Etat « euh » Tizi Ouzou, Anaba excitera pour ne parler pour ne citer que ces 2 ces 2 régions-là sont chacune traversée par une culture ou des cultures « ah » ; la culture c'est aussi une stratification, c'est ce que nous héritons « euh » n'est-ce pas ! Le concept de culture est assez complexe. Maintenant, il faut le percevoir peut-être, il faut le retrouver dans le domaine de l'éducation n'est-ce pas ! Donc un enseignement de la langue puisque la langue la langue c'est aussi « euh » un vecteur , un vecteur de culture « euh » inévitablement ; un enseignant qui est « euh » un agent c'est pas j'allais dire un passeur « ah » c'est un passeur de culture. De toute évidence, il joue un rôle important « euh » je vais m'arrêter là peut-être mais je reviendrai s'il y a d'autres questions à tenantes

**Intervieweur** : d'accord, y a-t-il dans le programme de français de la troisième année secondaire des objectifs relatifs à l'éducation interculturelle ?

**Interviewé** : « euh » de manière formelle, je n'en est pas rencontré, « euh » il me semble « euh » dans l'enseignement (FLE) Français Langue étrangère et de ce fait ce qui est ciblé « euh » à travers donc nos programmes « euh » nos manuels, c'est la dimension fonctionnelle de la langue.

**Intervieweur** : Le manuel de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

**Interviewé** : Il n'est pas facile de « euh » il n'est pas facile de trancher sur cette question-là. Je « euh » je ne peux pas, je ne peux pas répondre à cette question de manière « euh » de manière tranchée de temps plus que ce concept d'interculturel n'est pas suffisamment cerné donc, je préfère que vous-même en tant que doctorant que vous posiez clairement la définition que vous avez de l'interculturel pour que je puisse faire des rapprochements avec ce que nous faisons, sinon il me sera quasiment impossible. Maintenant si on pense si on considère que le fait « euh » le fait même qu'il y ait « euh » des auteurs français dans le manuel et il y aura c'est vrai, si on considère que cela travaille l'interculturel « hé ben » oui, je dis affirmativement oui, mais encore faut-il aller vers l'analyse de ces discours pour « euh » relever ces dimensions interculturelles. Je pense en ce qui me concerne qu'on ne peut parler de l'interculturalité qu'en terme de volonté de volonté de communiquer avec l'autre. Si communiquer sa pensée « euh » en la mettant en mot « euh » participe de cet objectif interculturel assurément oui c'est vrai, lorsque vous prenez des auteurs français bien évidemment, lorsqu'ils sont travaillés eux-mêmes sont travaillés par leurs cultures et donc le fait d'étudier ces textes-là effectivement, on peut « euh » retrouver des strates culturelles nous venons d'un autre monde c'est vrai, mais « euh » cela ne constitue pas des objectifs, des objectifs de notre école du moins de l'enseignement que nous faisons de (FLE) aujourd'hui.

**Intervieweur** : Pourquoi retrouvons-nous davantage de supports d'auteurs français « euh » d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux dans le manuel ?

**Interviewé** : « euh » j'ai pas bien compris la question si vous voulez bien la répéter ?

**Intervieweur** : pourquoi nous retrouvons davantage de supports d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux ? Donc nous avons analysé les manuel et nous avons compté le les supports d'auteurs utilisés dans le manuel et nous avons constaté un nombre important de supports d'auteurs français.

**Interviewé** : Là là franchement c'est une question à laquelle je ne peux pas répondre, il est préférable de la poser aux auteurs de ce manuel voilà tout simplement parce que « euh » cela relève d'une volonté, c'est un choix qui est fait « euh ». Si j'étais un concepteur d'un manuel, je ferais des choix en fonction d'objectifs « euh » bien évidemment « euh » tout le monde le sait qu'un manuel scolaire « euh » est tributaire, tributaire « euh » d'un « euh » d'un d'un contrat « han » il y a un contrat et c'est ce contrat qui définit justement qui définit le choix des supports, leurs contenus excitera. [ il reçoit un coup de fil].

**Intervieweur** : Les concepteurs de manuel scolaire n'ont pas introduit des objectifs relatifs à l'interculturel dans le manuel. Comment expliquez-vous cela ?

**Interviewé** : il est difficile de dire si les si les concepteurs, les concepteurs de manuel ont introduit la dimension interculturel, je reprends encore mon inquiétude « euh » celle que j'ai formulée au début de cette entretien, qu'es-ce qu'on entend par interculturel ? est-ce que la seule présence d'un auteur suffit pour dire que nous travaillons l'interculturel ou plutôt, il faudrait analyser les discours de ces auteurs pour identifier cette dimension interculturelle ; « hé » donc il y a un problème de un problème méthodologique, il y a un problème méthodologique, il faut redéfinir ou il fait définir précisément cette ce ce concept d'interculturalité, sinon on ne peut pas affirmer si bien évidemment en fait j'allais dire que tout discours porteur de culture c'est c'est une dimension « euh » que nous ne pouvons pas occulter. Mais de la dire qu'il y a une volonté, il y a une volonté « euh » de travailler cette dimension interculturelle encore faut-il parler de la réception de ces discours, est-ce que dans la réception de ces discours c'est-à-dire ces textes supports « han » pour ainsi dire, est-ce que [il marque un silence] ces textes supports tels qu'ils sont reçus par nos élèves, est-ce que nos élèves perçoivent cette dimension de la culture de l'autre à l'intérieur de ces textes, voilà la véritable problématique à mon avis.

**Intervieweur** : jugez-vous indispensable de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**Interviewé** : tout à fait, encore faut-il former les enseignants aussi « han » voilà.

**Intervieweur** : que pouvez-vous dire aux enseignants pour qu'ils puissent revaloriser ce volet dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale ?

**Interviewé** : vous savez, moi je vais vous dire. Ce n'est pas dans un texte où l'on explique « euh » l'on explique comment fonctionne l'ordinateur [bruit de l'allume cigare] que nous allons travailler la dimension interculturelle même si même si « euh » de toute évidence « euh » comme le dit « euh » je crois c'est Kerbrat-Orecchionni, je crois, dit que : « tout discours est argumentatif ». C'est vrai, vous savez que l'apparence « euh » l'apparence en veut de présenter une explication d'un phénomène, d'un objet, d'une notion, mais « euh » tout discours est travaillé par un implicite, il relève toujours d'une intention, c'est vrai mais il y a une intention dominante, mais il y a des intentions qui sont cachées celle-là par exemple c'est celle qui consiste à vendre un objet, vendre cet ordinateur voyez-vous ! Et donc si l'on considère que tout discours est un vecteur d'idéologie et si la culture est aussi intégrée dans une dimension idéologique assurément oui. Mais il faut quand même noter que cet aspect-là c'est ce qu'on appelle l'aspect socio-culturel, cet aspect socio-culturel n'est pas travaillé en tant que objectif d'apprentissage, il n'est pas travaillé comme tel voyez-vous, voilà.

**Intervieweur** : D'accord, monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale, je tiens à vous remercier chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé pour réaliser cet entretien.

**Interviewé** : « hé ben » je vous en prie, c'est aussi un plaisir de parler avec vous.

**Intervieweur** : Merci beaucoup !

---

---

**Annexe 37 : Entretien avec inspectrice numéro 07****Entretien N 7****Enquêteur : AIT TAHAR Abdenour****Enquêté : Inspectrice de l'éducation nationale****Transcripteur : AIT TAHAR Abdenour****Date : 08/05/2018****Lieu : Lycée Aicha, Houcein Dey.****Durée : 07 min et 53 secondes.**

Donc bonjour « euh » madame l'inspectrice de l'éducation nationale, je me présente : c'est monsieur AIT TAHAR Abdenour, je prépare un doctorat en analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel à l'université d'Alger 2. J'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous un entretien relatif à la prise en charge de [téléphone qui sonne] l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire. D'abord un grand merci d'avoir accepté de répondre à mes questions ; je tiens juste à vous préciser que cet entretien sera exploité uniquement dans le cadre de mon travail de recherche et que l'anonymat sera respecté.

**Intervieweur :** Vous êtes donc inspectrice de l'éducation nationale, depuis quand occupez-vous ce poste ?

**Interviewée :** ça va faire ma troisième année.

**Intervieweur :** Le thème général de notre enquête est l'interculturel. Comment définissez-vous cet aspect de la langue en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewée :** [temps de silence] Vous pouvez répéter la question ?

**Intervieweur :** Le thème de notre enquête est l'interculturel, comment définissez-vous cet aspect de la langue en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewée :** Alors donc « euh » comment je définis l'interculturel dans la langue française, dans l'enseignement [intervieweur : voilà] de la langue française ? Alors « euh » on est forcément dans l'interculturel, on est forcément dans l'interculturel parce que tout simplement on est dans l'enseignement d'une langue étrangère et « euh » de par ce fait pardon on est obligé de faire appel de de d'avoir référence à une « euh » à une culture existant déjà chez l'apprenant et de part ce faite « euh » on est forcément dans l'interculturel. Alors ça se traduit par différents aspects alors au niveau des manuels scolaires, même au niveau des activités qui sont préconisées par

l'enseignant, « euh » au niveau des exemples, des illustrations donnés par l'enseignant, donc on est tout le temps dans cet interculturel avec l'apprenant.

**Intervieweur :** Y a-t-il dans le programme de français de la troisième année secondaire des objectifs relatifs à l'éducation interculturelle ?

**Interviewée :** À l'éducation, des objectifs relatifs à l'éducation interculturelle ? « euh » forcément puisque « euh » de toute façon même vis-à-vis par rapport aux finalités « euh » du programme excitera, on est en voie de préparer le futur citoyen, donc « euh » il est, il est complètement « euh » logique que que l'interculturel soit tout le temps sollicité et donc l'une des finalités importantes de notre programme c'est cette ouverture vers le monde et donc « euh » avoir des connaissances sur le monde « euh » des cultures « euh » des cultures autres que la culture « euh » de de l'apprenant lui-même.

**Intervieweur :** Le manuel de la classe terminale contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

**Interviewée :** Le manuel de « euh » aussi il répond à la même finalité du programme et de part là ça se traduit très visiblement par de par le choix des supports qui sont exposés puisqu'il y a pas que des auteurs algériens qui sont proposés et même dans les auteurs algériens y a des auteurs donc qui qui écrivent en français donc forcément ils font appel à une à la langue de l'autre « euh » y a « euh » y a y a on va dire un certain nombre de « euh » de paramètres à prendre en considération quand vous faites par exemple l'étude d'un texte écrit par un algérien et qui s'exprime en français ou par un auteur français « euh » donc natif de la langue y a forcément « euh » l'interculturel qui apparait

**Intervieweur :** Pourquoi retrouvons-nous davantage de supports d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux dans le manuel ?

**Interviewée :** « ben » c'est certainement par rapport à la langue je suppose « euh » et puis il faut dire que quand même la langue française et même la culture française et « euh » on a une « euh » un regard « euh » beaucoup plus familier vis-à-vis cette culture-là que que que les autres cultures. Les algériens connaissent à travers la télévision, à travers les histoires racontées par les parents, à travers pourquoi parce que y a un certain héritage culturel qui continue à « euh » à [inaudible : mot suxister] chez nous, donc il est un peu plus facile de de de de d'interpeller cet interculturel chez l'élève avec des auteurs français que des auteurs autres, étrangers

**Intervieweur :** Peut-on considérer que le nombre important de textes d'auteurs français dans le manuel scolaire comme une envie d'enseigner l'interculturel ?

**Interviewée :** C'est claire, c'est claire « euh » ça reste une ouverture vers l'autre monde mais je suis d'accord avec vous, il faudrait peut-être penser à introduire des



auteurs « euh » d'autres auteurs étrangers parce qu'il est temps je pense d'élargir justement cet interculturel et d'aller un peu au de la de « euh » de la France

**Intervieweur :** Les concepteurs de manuel scolaire n'ont pas introduit des objectifs relatifs à l'interculturel dans le manuel. Comment expliquez-vous cela ? Donc si on voit la table des matières qui est le sommaire du livre, on voit pas d'objectifs « euh » clairs incitant à l'interculturel. Comment vous expliquez cela ?

**Interviewée :** « euh » d'abord le « euh » le manuel s'adresse directement à l'apprenant en premier lieu et « euh » je sais pas peut-être, je sais pas, je je n'ai pas de réponse claire mais moi je pense, à mon avis, il est primordial d'impliquer cet apprenant dans ces objectifs-là et qu'il faudrait qu'il y figurent justement sur le manuel pour justement le préparer à ce citoyen de demain ouvert sur le monde excitera excitera.

**Intervieweur :** Jugez-vous indispensable de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**Interviewée :** Je n'ai pas très bien prêté attention...

**Intervieweur :** Jugez-vous indispensable de « euh » de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**Interviewée :** l'aspect interculturel ? « eh ben oui » bien sûr de toute façon regardez même si il se fait de manière très intuitive, les enseignants sont dans l'interculturel parce que dans la classe, dans la composante de la classe, vous avez différentes inter déjà il y a interculturel, vous avez « euh » un certain régionalisme qui s'installe, c'est-à-dire on vient de différentes régions « euh » d'origine différente excitera excitera donc forcément on est dans cette hétérogénéité au niveau de la culture. Maintenant, ils le mettent pas vraiment en avant, ces enseignants je ne s peut-être que ce n'est pas un cas un acte qui est très conscient aussi « euh et donc mais sinon dans leurs pratiques quotidiennes de la classe l'interculturel est forcément là.

**Intervieweur :** Que pouvez-vous dire aux enseignants pour qu'ils puissent revaloriser ce volet dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale ?

**Interviewée :** « eh ben » déjà d'en prendre conscience et de pouvoir gérer prudemment tout ce tout cet tout cet je sais pas comment le dire mais cette approche interculturelle, il faudrait peut-être le souligner un peu plus avec les apprenants qu'ils qu'ils qu'ils transmettent cette volonté réelle d'aller vers l'autre, d'aller « euh » découvrir la culture de l'autre et aller justement vers cette valeur en déperdition totale chez nous qui est la tolérance.

**Intervieweur** : Donc madame l'inspectrice de l'éducation nationale, je tiens à vous remercier chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé pour réaliser cet entretien.

**Interviewée** : Je vous en prie, à votre service.

---

---

**Annexe 38 : Entretien avec inspecteur numéro 08****Entretien N 8****Enquêteur : AIT TAHAR Abdenour****Enquêté : Inspecteur de l'éducation nationale****Transcripteur : AIT TAHAR Abdenour****Date : 09/05/2018****Lieu : Bejaïa, Collège.****Durée : 14 min et 10 secondes.**

Bonjour monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale, je me présente : c'est monsieur AIT TAHAR Abdenour, je prépare un doctorat en analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel à l'université d'Alger 2. J'ai le plaisir sincère de réaliser avec vous un entretien relatif à la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe de la troisième année secondaire. D'abord un grand merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je tiens juste à vous préciser que cet entretien sera exploité uniquement dans le cadre de mon travail de recherche et que l'anonymat sera respecté.

**Intervieweur :** Vous êtes donc inspecteur de l'éducation nationale. Depuis quand occupez-vous ce poste ?

**Interviewé :** Donc « euh » j'occupe ce poste, donc « euh » depuis « euh » 2011 après avoir fait une formation d'une année au (CNF) de d'Alger voilà.

**Intervieweur :** Le thème général de notre enquête est l'interculturel [on a ouvert la porte en s'adressant à l'interviewé du bureau] Comment définissez-vous cet aspect de la langue[moment de silence] en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewé :** [la personne qui est entrée sort] Vous pouvez répéter ?

**Intervieweur :** En fait, le thème général de notre enquête est l'interculturel. Comment définissez-vous cet aspect de la langue en le mettant en relation avec l'enseignement-apprentissage de la langue française ?

**Interviewé :** Bon la question quand même, elle est un petit peu vague je pense, donc mais ce qui est sûr « euh » par rapport à notre programme, cette dimension elle est, elle est vraiment prise, elle est prise en charge même par rapport à la loi de d'orientation, si on parle d'esprit d'ouverture vers d'autres cultures civilisations « euh » maintenant « euh » avec le « euh » le niveau de la langue française et son statut ces dernières années « bon euh » ça entrave un petit peu cette « euh » cette façon de faire réellement voilà donc.

**Intervieweur :** Ok y a-t-il « bon » dans le programme de français de la troisième année secondaire des objectifs relatifs justement à la dimension interculturelle ?

**Interviewé :** « eh bon » ils sont pas réellement explicites, ils sont pas explicites « euh » ils sont pas vraiment explicites mais il y a toujours « euh » cet esprit « euh » d'ouverture vers d'autres cultures, vers d'autres civilisations « euh » et le choix des supports des des praticiens, les enseignants bien sûr ont cette possibilité de choisir mais c'est en fonction aussi « euh » du niveau de leurs public et le niveau de leurs de du public chez nous diffère d'une région à une autre pourquoi pas d'une loc « bon » d'une wilayat à une autre. Ayant déjà exercé dans différentes wilayats en tant que enseignant, j'étais enseignant à Bouira, j'étais enseignant à Tindouf, à Sétif, « euh » j'ai eu quand même et j'étais inspecteur à dans la willaya de Média, donc j'ai eu quand même « euh » un ce privilège, c'est-à-dire que de de temps en temps de il faut que se remettre en cause un petit peu parce que là on peut pas proposer un produit si on parle d'interculturel ça vaut dire que automatiquement il faut qu'il y ait quand même un niveau ça suppose quand même un niveau pour qu'il y ait « euh » y accéder réellement au contenus.

**Intervieweur :** Le manuel de la classe terminale, contient-il des objectifs relatifs à l'interculturel ?

**Interviewé :** « Bon » je « euh » d'une façon explicite non mais je pense qui sont quand même implicites mais mais je parlerai « euh » de par exemple de notre région de la Kabylie en général, donc les deux wilayates surtout Tizi Ouzou et et Bejaia, nos enseignants prennent quand même beaucoup d'initiatives pour introduire des textes « euh » de la culture universelle en général « eh », voilà.

**Intervieweur :** Comment expliquez-vous l'absence des objectifs relevant de l'interculturel et ce dans le manuel de la troisième année ?

**Interviewé :** « Euh » Moi personnellement je pense que « euh » comme je vous ai dit toute à l'heure, le problème réside dans nos manuels, c'est-à-dire que logiquement le Ministère d'Education Nationale, normalement cette année il va entamer, il va ouvrir le le le le le le chantier un des manuels scolaires du secondaire « eh » donc automatiquement et une bonne équipe moi je pense quand même que c'est une bonne équipe qui est à la tête de ces programmes [inaudible] vous connaissiez, ils sont dans la commissions, dans le (CNP) la Commission Nationale des Programmes qui nouvellement installée en l'occurrence monsieur Kaies Abdenour et monsieur Bouzar, voilà « euh » je pense que « euh » cet aspect doit apparaître clairement pour « euh » pour que ça soit un critère de pour retenir un « euh » un travail c'est-à-dire un manuel parce qu'en fait ce projet il est lucratif, le manuel il est lucratif, c'est tout à fait normal c'est tout à fait normal mais il faut qu'il y ait quand même un produit pas uniquement c'est-à-dire que y a un aspect de l'interculturalité bien sûr, il y a l'aspect aussi que l'enseignant un nouveau enseignant doit être en face d'un manuel

---

qui va lui permette qui va lui facilitait sa tâche et parce qu'il faut déjà corriger cela par rapport à sa pratique de classe pour qu'il pense à l'intercul cultura je sais pas si vous êtes ? C'est mon point de vue.

**Intervieweur :** Pourquoi retrouvons-nous davantage de supports d'auteurs d'auteurs étrangers en l'occurrence français que d'autres nationaux dans le manuel ?

**Interviewé :** Moi je vous ai dit c'est un choix, c'est un choix dû du concepteur de manuel mais c'est pas le programme je dis et je le redis parce que en fait chacun a son apport, chacun a son idéologie, chacun a sa culture, chacun a ses penchants, moi je pense que ça ne peut c'est-à-dire ça ne peut s'expliquer que par cela et sachez une chose que nos professeurs « euh » ont c'est-à-dire ont cette possibilité de choisir des supports en dehors du « euh » du manuel mais ça n'engage uniquement les concepteurs de manuels « eh ben » pour vous dire un exemple encore plus comment dire-je parlant par rapport à ces manuels pour à titre de rappel ça va donner un petit peu une idée. En 2003 ou je pense 2003, y avait le manuel des des premières années, première As. Nous avons eu deux manuels, un manuel pour les séries littéraires lettres et un manuel pour les séries scientifiques « bon » ils étaient homologués, « bon » ils étaient édités 3 ans ou 4 ans mais avec nos inspecteurs de l'époque « euh » c'est-à-dire qu'on s'est dit que celui des scientifiques ne correspondait même pas aux objectifs de programme et que il avait un sur le plan didactique, il avait un retard de 50 ans, d'ailleurs 2 ans après le Ministère de l'Education Nationale ne l'éditent plus. Maintenant nos élèves travaillent toujours sur le manuel des séries « euh » Lettres, voilà donc c'est juste pour vous dire, on ne peut pas vraiment lire nos programmes du manuel parce que c'est tout un processus « eh » c'est tout un processus, maintenant comment le manuel il a été homologué aussi c'est un autre débat. Maintenant « eh » s'il y a des normes objectives « euh » des critères objectifs par rapport au programme parce que logiquement la commission d'homologation doit être menu doit avoir en sa position sa disposition une grille d'homologation parce que c'est uniquement les concepteurs des programmes qui ont l'habilité de dire est-ce qu'il correspond ou non et pour parler un peu de l'interculturalité parce que je vous dis, moi je ne crois pas quand ils vont me dire dans nos programmes le programme si y a l'aspect interculturel, la loi d'orientation si parce que sinon on ne peut pas s'inscrire en dehors de cette avec la mondialisation c'est pas possible à l'approche par les compétences c'est la mondialisation en fait, c'est pas « eh » ce n'est pas venu du ciel comme ça peut-être que je pourrais critiquer cette approche mais « ben » y a la mondialisation l'impose maintenant

**Intervieweur :** Peut-on considérer que le nombre important de textes d'auteurs français dans le manuel scolaire comme une envie d'enseigner la dimension interculturelle ?

**Interviewé :** [inaudible] moi je sais pas, je pense pour si on parle d'interculturalité moi je pense que même nos enfants sont acculturés déjà ils sont déjà acculturés parce que nous avons nos auteurs algériens d'expression française qui sont inz enseignés dans des centaines de pays et que chez nous trouvons pas leurs textes mais tant mieux maintenant avec la la le la dernière équipe, je dirais avec cette équipe qui est au ministère maintenant [inaudible : mot prononcé : ce plan] moi je pense que y a cette envie d'ouverture sur l'universalité « euh » moi je pense qu'il faut qu'il y ait un peu, un peu de tout un peu de tout, notre culture, les autres cultures là où il y a les valeurs, là où il y a l'humanisme, là où il y a il faut privilégier cela on va pas prendre aussi comme ça des textes comme ça c'est-à-dire il faut qu'il y ait de l'objectif de choix du support c'est tout une c'est tout une culture aussi on peut pas on peut pas prendre comme ça un support d'ailleurs l'une des recommandations quand personnellement ça fait 4 ans que je suis président de com de de de la commission de de conception des sujets de (BAC), nous interdisons même le ministère maintenant de prendre des des textes d'internet comme ça des blogs et tout non référencié et tout parce que c'est pas possible là il faut vérifier « eh » les dernières recommandations, la dernière fois il faut même avoir le manu le livre d'où nous avons extrait ce ce ce ce ce texte « eh » pour voir son authenticité parce que temps en temps nous sommes obligés de toucher le texte de de réduire parce que il y a une contrainte de nombre de mots par rapport au support donc le et celui qui est peut-être que je sais pas peut-être que je suis hors sujet[j'ai dit non] je sais pas par rapport à certains c'est-à-dire le concepteur final du sujet doit avoir la référence devant lui pour voir est-ce que les concepteurs des sujets n'ont pas altéré le sens c'est très important pourquoi altérer parce que y a l'aspect idéologique, y a l'aspect penchant peut-être politique je sais pas donc.

**Intervieweur :** les concepteurs du manuel scolaire n'ont pas introduit d'objectifs relatifs à l'interculturel dans le manuel. Comment vous expliquez cela ?

**Interviewé :** « euh » mais pourquoi ce constat ils n'ont pas introduit, c'est la question que je me pose. Est-ce que c'est une certitude que parce [j'ai dit oui en lui faisant un geste avec ma tête] que réellement c'est vrai de façon explicite « euh » entièrement d'accord avec vous. Mais moi je pense que y a un problème y a un problème par rapport au statut de la langue française en Algérie qu'on veuille ou non c'est-à-dire que c'est-à-dire qu'on dit on dit aux gens que le français est une langue étrangère alors que c'est toujours moi je vais aller [inaudible] langue seconde peut-être c'est une langue une, c'est une langue une on a qu'avoir maintenant il faut se rendre à l'évidence moi je pense que il suffit de voir ces jours-ci en 2018 « eh » on va se mettre au côté de de l'écran de notre (ENTV) vous prenez tous les secteurs que vous voulez, tous les secteurs que vous voulez, tous les powers-point, toutes les pancartes, toutes les insignes, elles sont faites en langue française mais c'est pas possible et « euh » on dit à ce peuple que « euh » العربية لغة العربية parce que moi je suis pas contre la langue arabe y a aucun problème, toutes les langues sont pareilles mais il faut se

rendre à l'évidence les langues vivantes c'est des langues vivantes ; si nous voulons que la langue arabe que ces gens-là comprennent une fois pour toute, s'ils veulent que la langue arabe soit doit égaler les autres langues, ils n'ont qu' à produire, on doit prendre en charge le côté scientifique, on doit produire une fois pour toutes sinon revenant aux choses sérieuses هذا ما كان ce n'est de la politique ni quoi que ce soit, c'est une de vraiment objectif « eh ».

**Intervieweur :** Jugez-vous indispensable de mettre en avant l'aspect interculturel dans l'acte pédagogique de nos enseignants ?

**Interviewé :** C'est très important bien sûr c'est très important, c'est l'ouverture d'esprit, c'est l'universalité, c'est le « euh » il faut pas qu'on oublie que ces apprenants que nous avons au lycée juste une année après ils vont, ils vont être à l'université donc l'université donc si on cherche un peu l'étymologie de ce mot donc « eh » donc le mot universel ainsi de suite donc donc on est obligé à s'ouvrir parce qu'il est appelé à faire des recherches ailleurs pourquoi pas, à se déplacer, il est sur la toile le monde il est devant lui « eh ben » c'est tout à fait normal, moi je pense que c'est c'est c'est indispensable.

**Intervieweur :** Que que pouvez-vous dire aux enseignants pour qu'ils puissent revaloriser ce volet dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en classe terminale ?

**Interviewé :** Moi personnellement, je ce que je recommande à mes enseignants en classe « euh » je leur donc de diversifier un peu les supports « eh » vraiment de prendre, moi je suis de ceux qui défendent beaucoup la culture algérienne [inaudible] vraiment moi je pense qu'il faut il faut être ancré dans sa culture pour qu'on puisse s'ouvrir par rappo aux autres langues ça c'est un principe même par rapport à mes enfants même par rapport à mes enfants et moi je pense que c'est un principe fondateur si on veut s'ouvrir vers l'interculturel ça vaut dire on doit être on doit s'ancrer dans sa sa culture « eh » pour qu'il y ait pas « eh » parce que chacun a ses valeurs, chacun a « eh » a ses façons de voir et pour qu'on avance « eh ben » c'est notre identité c'est notre identité maintenant il y a peut-être qui a d'autres aspects donc.

**Intervieweur :** Donc monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale, je tiens à vous remercier chaleureusement pour le temps que vous m'avez accordé pour réaliser cet entretien.

**Interviewé :** c'est moi qui vous remercie monsieur et c'est vraiment agréable. Merci beaucoup.

### Annexe 39 : Projet numéro 3 portant sur le thème de l'appel

**Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.**

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p>Séq 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p>Séq 2 : Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	<p>La lettre de motivation. (page 171)</p>



## Annexe 40 : Courrier envoyé au ministère de l'éducation nationale

RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
 MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
 UNIVERSITÉ D'ALGER II  
 DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Bouzaréah, le 05/03/2019

À Monsieur l'inspecteur général de la pédagogie de l'éducation nationale

Objet : demande d'effectuer des entretiens avec les concepteurs du manuel scolaire de la classe terminale.

Monsieur,

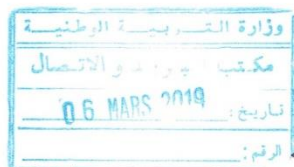
Nous vous prions de bien vouloir mettre monsieur AIT TAHAR Abdenour, doctorant au département de français, en contact avec les concepteurs du manuel scolaire de la classe terminale afin d'effectuer avec eux des entretiens, et cela dans le cadre de la préparation de sa thèse doctorale intitulée : les pratiques enseignantes de l'interculturel en classe de FLE au secondaire : difficultés et remédiation en contexte plurilingue.

Nous tenons à vous informer que les entretiens qu'il va réaliser ne sortent pas du cadre de son travail de recherche relatif à la didactique de l'interculturel. En effet, parmi les objectifs relatifs à son travail de recherche, il y a celui d'analyser le manuel scolaire de la classe terminale sous tous ses angles.

Les concepteurs sont en l'occurrence :

- Monsieur Fethi MAHBOUBI : Inspecteur de l'Education et de la formation,
- Monsieur Mohamed REKKAB : Inspecteur de l'Education et de l'Enseignement Moyen,
- Monsieur Azzeddine ALLAOUI : Inspecteur de l'Education et de l'Enseignement Moyen,
- Monsieur Mohamed ZEBBAR,
- Madame Keltoum DJILALI,
- Madame Aïcha MESSAOUD.

Comptant sur votre collaboration, nous vous prions d'accepter nos sincères salutations.



Handwritten signature and official stamp of the French Department of the University of Algiers II. The stamp includes the text 'اللغة الفرنسية' (French Language) and 'Département de français'.