

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique**

**Université Mohamed Boudiaf - M'Sila**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Lettres et Langue Française**



**Numéro d'ordre : .....**

**Numéro d'inscription : 5120457**

**Thèse présentée en vue de l'obtention**  
**Du diplôme de doctorat de troisième cycle**  
**Domaine : Lettres et Langues Etrangères**

**Filière : Langue Française**

**Spécialité : Didactique du FLE**

**Développement et évaluation de la compétence culturelle en classe de FLE par**  
**le biais du texte littéraire**  
**Cas des apprenants des classes de filières Lettres et Langues Étrangères du**  
**lycée Colonel Mohamed Chaâbani - Medjedel- Wilaya de M'Sila**

**Présenté par : LAABAS Mohamed**

**Date de soutenance : .....**

**Devant le jury composé de :**

<b>N°</b>	<b>Nom et prénom</b>	<b>Grade</b>	<b>Université</b>	<b>Qualité</b>
<b>01</b>				<b>Président</b>
<b>02</b>	<b>AMEUR Azzeddine</b>	<b>MC A</b>	<b>Université Mohamed Boudiaf de M'Sila</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>03</b>				<b>Examineur</b>
<b>04</b>				<b>Examineur</b>
<b>05</b>				<b>Examineur</b>
<b>06</b>				<b>Examineur</b>

**Année universitaire : 2024/2025**

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique**

**Université Mohamed Boudiaf - M'Sila**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Lettres et Langue Française**



**Numéro d'ordre : .....**

**Numéro d'inscription : 5120457**

**Thèse présentée en vue de l'obtention**

**Du diplôme de doctorat de troisième cycle**

**Domaine : Lettres et Langues Etrangères**

**Filière : Langue Française**

**Spécialité : Didactique du FLE**

**Développement et évaluation de la compétence culturelle en classe de FLE par  
le biais du texte littéraire**

**Cas des apprenants des classes de filières Lettres et Langues Étrangères du  
lycée Colonel Mohamed Chaâbani - Medjedel- Wilaya de M'Sila**

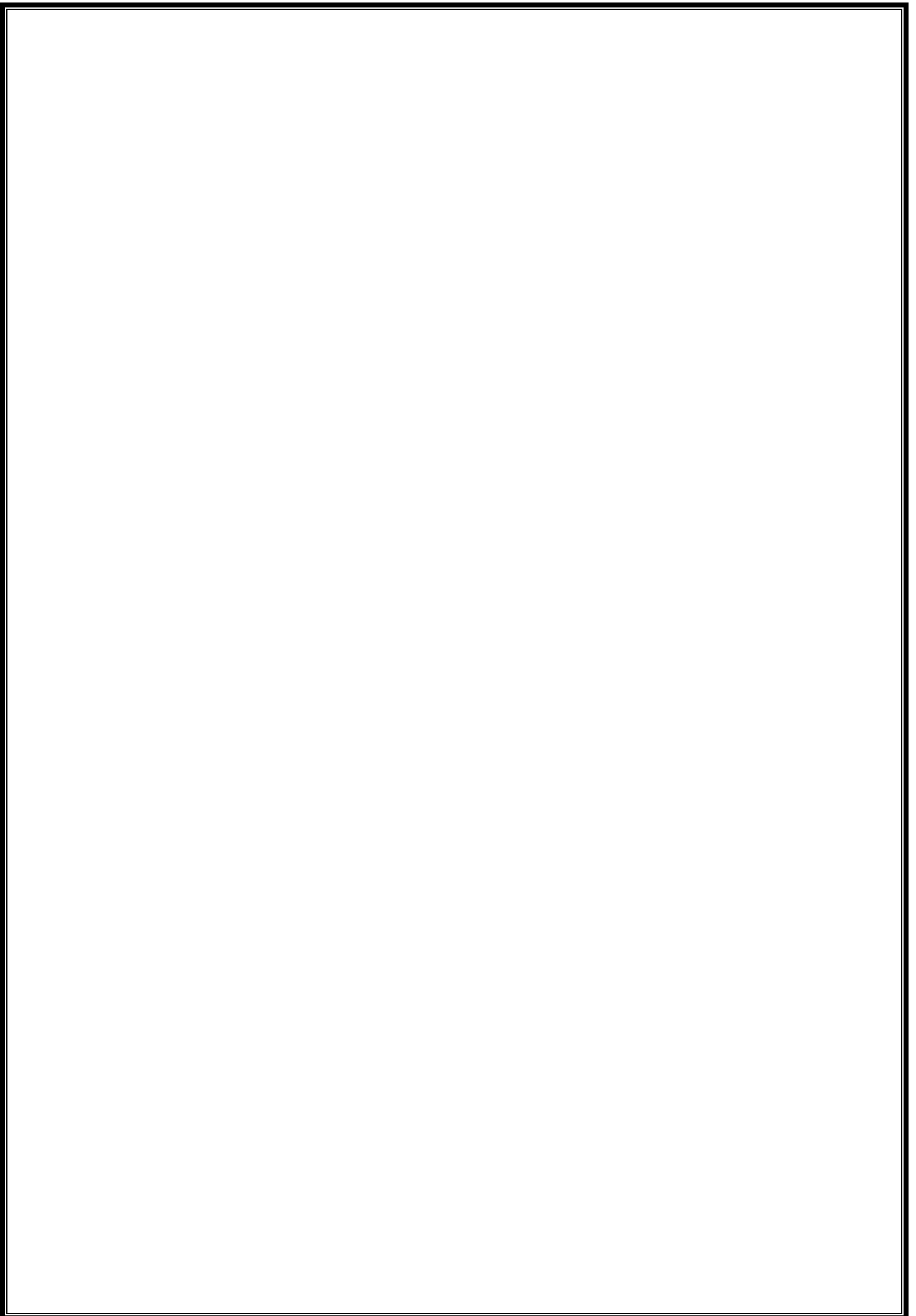
**Présentée par : LAABAS Mohamed**

**Date de soutenance : .....**

**Devant le jury composé de :**

<b>N°</b>	<b>Nom et prénom</b>	<b>Grade</b>	<b>Université</b>	<b>Qualité</b>
<b>01</b>				<b>Président</b>
<b>02</b>	<b>AMEUR Azzeddine</b>	<b>MC A</b>	<b>Université Mohamed Boudiaf de M'Sila</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>03</b>				<b>Examineur</b>
<b>04</b>				<b>Examineur</b>
<b>05</b>				<b>Examineur</b>
<b>06</b>				<b>Examineur</b>

**Année universitaire : 2024/2025**



## Résumé

L'enseignement/apprentissage de la langue française vise à motiver les apprenants à développer des compétences en communication et en interaction culturelle, car ces dernières jouent un rôle primordial en favorisant leurs socialisations et renforcent leurs attitudes de tolérance et d'ouverture aux Autres. C'est pourquoi nous avons cherché, par le biais de ce travail, de mettre en lumière la valeur du croisement des cultures dans la classe des langues à travers des textes à caractère culturel, en mettant aussi l'accent sur l'objectif linguistique. Cette démarche s'appuie pour cela sur la comparaison entre les cultures, de révéler des similitudes et des différences qui permettent de changer les représentations erronées et de reconnaître l'Autre dans ses différences et sa diversité.

**Mots clés :** développement, évaluation, compétence (inter)culturelle, texte littéraire.

## ملخص :

يهدف تعليم وتعلم اللغة الفرنسية إلى تحفيز المتعلمين على تنمية مهارات الاتصال والتفاعل الثقافي، لما لهذه الأخيرة من دور حيوي في تعزيز تنشئتهم الاجتماعية وتعزيز اتجاهات التسامح والانفتاح على الآخرين. ولهذا سعينا من خلال هذا العمل إلى إبراز قيمة عبور الثقافات في حجرة اللغة من خلال نصوص ذات طابع ثقافي، مع التركيز على الهدف اللغوي. ويقوم هذا النهج على المقارنة بين الثقافات، وكشف أوجه التشابه والاختلاف التي تتيح تغيير الصور الخاطئة والتعرف على الآخر في اختلافاته وتنوعه

**الكلمات المفتاحية :** تطوير، تقييم، الكفاءة الثقافية، النص الأدبي

## Abstract

Teaching/learning the French language aims to motivate learners to develop communication and cultural interaction skills, because these play a key role in promoting their socialization and strengthening their attitudes of tolerance and openness to Others. This is why we have sought, through this work, to highlight the value of the crossing of cultures in the language classroom through cultural texts, also emphasizing the linguistic objective. This approach is based on the comparison between cultures, to reveal similarities and differences that make it possible to change erroneous representations and to recognize the Other in his differences and diversity.

**Keywords:** development, assessment, (inter)cultural competence, literary text.

# Dédicace

*A mon père **Omar**, si lointain et si proche*

*A ma chère mère **Rahma**, ma source d'inspiration*

*A mon frère **Khaled** et mes sœurs **Fatima**, **Zinia** et **Nadjat***

*A ma chère femme **Sakina** qui m'a soutenu dans les moments les plus durs et  
qui m'a entouré de tant d'affection.*

*À mes princesses **Maram**, **Maissa** et **Lina**.*

*À tous mes proches.*

*À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.*

# Remerciements

Mes remerciements les plus vifs, les plus sincères et les plus chaleureux s'adressent de prime abord à mon Directeur de thèse, l'honorable docteur **AMEUR Azzedine**. Tout au long de ce travail, il a su m'apporter un soutien constant, une écoute, une disponibilité, une confiance et des conseils précieux et avisés à la hauteur de ses compétences et de ses réelles qualités humaines.

Je tiens à remercier fortement, le président et les membres du jury qui me font l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements très spéciaux vont également à ma chère femme **Sakina**, qui m'a redonné et inspiré confiance. Elle qui n'a point cessé de m'encourager même dans les plus pénibles circonstances.

Un grand merci du fond du cœur à toutes les personnes qui ont cru en moi et qui ont contribué de près ou de loin à l'existence de cette thèse.

Je n'oublie pas de remercier le directeur et tous les apprenants qui m'ont facilité la tâche avec leur collaboration et leur compréhension.

Enfin, je remercie, tout le staff administratif de la faculté des lettres et langues de l'université de M'sila ainsi que de Laghouat.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**





De nos jours, le monde a connu une transformation grâce au phénomène de la mondialisation, qui vise à rendre ce monde comme un petit village, marqué par l'intensification des interactions socioculturelles, ainsi que par la multiplication des mobilités géo-professionnelles. Ce changement, que notre monde a connu ces dernières années, a créé une ambiance de réflexion dans les domaines de communication et des relations humaines (anthropologie, sociologie et psychologie).

Dans le domaine de la didactique des langues, de grands changements ont également eu lieu, en particulier après l'avènement de l'approche communicative, qui a ouvert de nouvelles perspectives et a permis de renouveler les conceptions dans ce domaine. Dès lors, la classe n'est plus considérée comme un lieu d'enseignement d'une technicité linguistique, mais plutôt comme un lieu où l'apprenant, perçu comme un acteur social, doit acquérir, grâce à un enseignant médiateur, une compétence de communication qui lui permettra d'établir des relations de manière équitable avec d'autres apprenants ayant des référents culturels différents des siens. Ceci tout en valorisant à la fois les composantes de l'identité de son interlocuteur et les siennes. C. Puren confirme à ce sujet que :

*« Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication, où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible. » (Puren, 1988).*

Delà, il est possible de dire que c'est grâce à l'adoption de l'approche communicative dans le domaine de l'enseignement des langues qui nous a permis de penser l'autre dans une perspective interculturelle, lorsque des systèmes linguistiques différents sont en contact, cela implique indéniablement une interaction entre des systèmes culturels que ces langues transmettent.

En effet, selon Gohard-Radenkovic A., la dimension (inter)culturelle des langues et l'importance de la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage conjoint ont passé par trois étapes distinctes, que l'on récapitule comme suit :

- La première était dominante pendant la seconde moitié du XIXe siècle, avec une tendance à l'extralinguistique. C'était un enseignement basé sur l'opposition entre la langue et la civilisation. Gohard-Radenkovic explique à ce sujet que :

« *C'est cette conception de la culture est donc celle de la civilisation [...] véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle - et relais- de cette culture cultivée.* » (Gohard-Radenkovic, 2005).

- Au cours des années soixante (60), une nouvelle tendance s'est développée sous le nom d'intralinguistique. Selon cette dernière, la langue était considérée comme l'équivalent de la civilisation, et donc enseigner une langue impliquait d'enseigner un contenu civilisationnel décontextualisé, figé, objectivé et que tout apprenant devait retenir.

- Selon toujours le même penseur, la dernière phase est celle connue sous le nom de "tendance ethno-communicative". C'est celle-ci qui a provoqué un changement radical dans le domaine de l'enseignement et nous a amené d'une prise de conscience d'une dimension culturelle à une mise en valeur d'une nouvelle dimension appelée interculturelle. La naissance de cette nouvelle conception de la culture a été influencée par l'évolution des sciences sociales, telles que la sociolinguistique et la psycholinguistique, qui ont joué un rôle majeur dans la redéfinition du concept de culture en le différenciant de celui de civilisation, qui était condamnée à cette époque comme réducteur, car il ne s'agit que d'une culture cultivée qui se manifeste dans les œuvres littéraires.

Dorénavant, évoquer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est d'une nature tout à fait courante, car la relation entre la langue et la culture est si étroite que nous pouvons la comparer aux deux côtés d'une même feuille. Ici, nous sommes en accord avec G. Zarate qui affirme dans son ouvrage intitulé « *représentation de l'étranger et didactique des langues* » que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas être réalisé sans tenir compte de son aspect culturel. M. Abdallah-Preitcelle est également d'avis similaire, selon lequel il est impossible d'enseigner une langue sans l'ancrer dans sa culture.

Cependant, en se référant aux dernières publications de chercheurs intéressés par la didactique de l'interculturel. Il nous semble que cette discipline traverse une période d'incertitude, voire d'une crise épistémologique. L'un d'entre ces ouvrages est celui du sociologue Jacques Demorgon intitulé « *Critique de l'interculturel* », ainsi que d'autres publications publiées par des enseignants de renom. Par exemple, nous mentionnons l'ouvrage co-rédigé par Ph. Blanchet et D. Coste, intitulé : *regards critiques sur la notion*

*d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (Blanchet & Coste, 2010). Et celui de Paul R Carr, Nicole Carignan et Gina Thésée intitulé : *les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs des cultures* (Carr et al., 2010).

En fait, lorsque nous examinons le paysage de la recherche scientifique en Algérie, nous constatons qu'il existe un grand nombre de chercheurs qui ont travaillé et qui travaillent encore sur la nécessité d'une prise de conscience interculturelle et sur l'importance de la dimension interculturelle dans nos cours de langue. Parmi ces chercheurs et leurs publications, nous pouvons citer à titre d'exemple le Professeur Dakhia Abdelouahab, qui a publié en 2010 un ouvrage intitulé « *Parcours interculturel. Être et devenir* » (Dakhia, 2010) . La Professeure Safia Asselah-Rahal, qui a également publié un ouvrage en 2007 en collaboration avec le professeur émérite Philippe Blanchet « *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique* » (Asselah Rahal & Blanchet, 2007). Et enfin, Ait-Dahman Karima, enseignante-chercheuse à l'université de Blida 2 avec son article publié, en 2009, dans la revue Synergie Algérie intitulé « *Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction* » (Ait Dahmane, 2009). Tous ces chercheurs sont d'accord sur le fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit être basé sur une approche qui favorise le développement d'une compétence (inter)culturelle, et cela, non seulement pour orienter les apprenants à communiquer de manière efficace, mais également, parce qu'elle permet de faire disparaître les frontières entre les différentes cultures, ce qui va permettre de se libérer de l'individualisme, de l'ethnocentrisme, de lutter contre les préjugés et les stéréotypes, ainsi que de reconstruire l'ensemble des représentations envers l'Autre.

En Algérie, du point de vue politique, le français est considéré comme une langue étrangère. En contraste, la situation réelle montre que cette langue occupe une place importante dans notre société, car elle est employée dans tous les secteurs et perçue comme un moyen d'accès à la technologie moderne et un moyen de communication. Cependant, sa dimension culturelle est souvent négligée, car les décideurs pensaient à l'époque qu'une ouverture sur la culture de l'Autre peut mettre en péril notre identité. Donc, cette crainte de l'Autre a engendré une sorte de fossé entre l'individu et la langue/culture étrangère, car l'appropriation de cette langue et sa dimension culturelle implique l'acquisition d'une nouvelle perception du monde. Autrement dit, acquérir une langue étrangère, c'est d'abord

acquérir la capacité de se remettre en question et de remettre en cause ses propres valeurs culturelles qui étaient jusque-là considérées comme universelles.

Selon les experts, l'enseignement des langues en Algérie a connu une évolution significative à partir des années 2003, avec l'avènement de la réforme du système éducatif. Cette dernière a remis en question la politique linguistique et pédagogique précédente et a défendu en faveur d'un équilibre judicieux entre l'enseignement du linguistique et du culturel en classe de FLE à tous les niveaux, dans le but d'amener les apprenants à : élargir leur vision du monde afin de prendre du recul par rapport à leur propre environnement. Cela dans le but de diminuer les cloisonnements et installer des attitudes de paix et de tolérance, ainsi qu'étudier la culture de l'autre et saisir ceux qui ont des systèmes de valeurs différents des leurs.

Aussi l'on remarque que les directives officielles de l'État algérien incitent explicitement à prendre en compte l'aspect culturel de la langue et à se former dans une perspective de relativisation, de compréhension et d'observation des données de la culture étrangère. Dans ce passage extrait du programme de première année secondaire, les concepteurs des programmes actuels soulignent clairement les objectifs pédagogiques visés par l'institution :

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

Toutefois, lors de notre travail en tant qu'enseignant de français au secondaire, nous avons pu constater que les anciennes méthodes d'enseignement des langues étrangères sont toujours présentes dans nos cours de FLE, ce qui limite l'apprentissage de ce dernier à

l'acquisition d'une compétence fonctionnelle, grammaticale ou pragmatique en communication.

Dans notre quotidien, l'interculturel, relégué au second plan, semble toujours ne pas trouver sa place, car il est perçu par la société comme un élément de néocolonialisme, et donc comme un objet cachant derrière ses slogans de modération et de coexistence, une idéologie d'aliénation, de déculturation de l'individu et de destruction identitaire. Ce point de vue négatif envers l'interculturel n'est pas né du néant, mais il découle principalement d'une histoire commune entre l'Algérie et la France marquée par un contexte de conflit.

Il convient également noter que, malgré les réformes pédagogiques récentes, qui favorisent une ouverture sur le monde, un éveil aux langues et une rupture avec son système culturel pour cohabiter avec l'Autre (qui n'est pas nécessairement un étranger), les manuels scolaires et les programmes sont toujours dépourvus de tout contenu qui pourrait susciter l'intérêt des apprenants à l'égard de la culture de la langue cible. Il est important que cette culture différente ne soit plus considérée comme un objet inconnu à avoir peur ou comme un idéal à atteindre, mais plutôt comme un élément humaniste, afin d'inciter l'apprenant à adopter une attitude de tolérance et à ne pas considérer l'autre comme un ennemi, mais plutôt comme un alter-ego. Un objectif qui ne peut être atteint qu'à travers l'application d'une approche basée sur l'interaction entre la langue/la culture étrangère et la langue/la culture de l'apprenant. Cette idée est également soutenue par L. Porcher, qui dit à ce sujet que : « *on ne reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique.* » (Porcher, 1988, p. 49)

Il semble assez difficile de s'intéresser à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, car cela pose une problématique complexe et une mission un peu ardue à accomplir. Il s'agit non seulement sa mise en pratique dans la classe de langue, mais également son impact sur tout le processus. Alors, si dans la situation où le modèle d'un citoyen du monde est à l'ordre du jour, il semble indispensable d'acquérir une compétence de communication interculturelle.

Plusieurs approches ont été proposées et testées depuis longtemps, nous mentionnons notamment : l'approche descriptive, l'approche explicative, l'approche thématique et l'approche interculturelle. Cette dernière, qui demeure encore ambiguë dans le cadre scolaire algérien, étant donné l'absence des outils pédagogiques qui expliquent les différentes étapes de sa mise en œuvre en classe de langue. Dans cette perspective, notre

recherche \_ fondée sur le concept (inter)culturel et s'inscrivant donc dans le domaine disciplinaire de la didactique des langues \_ s'inscrit comme une réflexion qui cherche à contribuer aux actions entreprises par les enseignants. Ces derniers tentent, grâce à leurs propres initiatives, d'intégrer la dimension interculturelle dans leurs cours de langues. De ce fait, notre étude a pour objectif de proposer une démarche visant à former les apprenants à une compétence de communication interculturelle. Cette démarche repose sur un processus d'enseignement/apprentissage qui prend en considération l'interaction entre les différents systèmes culturels présents.

Dans cette perspective, il est important de souligner que l'enseignement d'une culture étrangère ne signifie pas forcément former à une compétence interculturelle. Donc, si le premier se contente de transmettre un savoir culturel et demande aux apprenants de respecter la différence, le second va au-delà, en envisageant le développement, chez l'apprenant, d'une compétence lui permettant de communiquer avec l'Autre dans un esprit ouvert, qui met en avant les valeurs de l'altérité et du respect réciproque. Afin d'approfondir notre vision, nous nous référons aux propos de Gohard-Radenkovic qui a montré la différence entre multiculturalité et interculturalité en affirmant que la multiculturalité désigne la cohabitation harmonieuse de communautés ayant toutes des caractéristiques culturelles similaires ; tandis que l'interculturalité se réfère aux interaction dans un contexte et une période précis entre des individus et des groupes d'individus issus de communautés particulières qui ne partagent pas les mêmes valeurs socioculturelles.

Par ailleurs, en réfléchissant à la mise en œuvre d'une telle démarche en classe de FLE, nous avons été amenés à nous poser des questions essentielles, à savoir :

- Quels supports peuvent-ils être exploités pour réaliser une bonne formation à une compétence interculturelle?
- Quelles sont les stratégies qui doit-on adopter pour bien mener cette démarche?
- Et enfin, quelle culture autre doit-on transmettre? S'agit-il de la culture cultivée, de la culture partagée ou bien les deux ensembles?

En fait, il semble indispensable de choisir des thèmes et des problématiques qui permettent à l'apprenant de faire le lien avec sa propre culture, afin de passer d'un enseignement informatif /descriptif de la culture cible à un apprentissage d'un savoir-faire et d'un savoir-

être interprétatif. Afin de réaliser cela, il est essentiel d'avoir une grande variété de documents authentiques et une diversité de supports (image, texte, interview, caricature, etc.) afin de favoriser le développement de la compétence (inter)culturelle et de sensibiliser les apprenants à la réalité que tout système culturel et toute communauté, y compris ceux auxquels il se définit, sont constitués d'une multitude de micro-cultures.

Cependant, la réussite d'un tel processus d'apprentissage dépend indéniablement de la manière dont l'enseignant utilise les documents et les supports mis à sa disposition, ainsi que de l'approche adoptée.

Dans cette optique, il nous paraît que pour améliorer la formation à la compétence interculturelle, il serait bénéfique d'appliquer l'évaluation formative qui suit une démarche subjective (Byram et al., 2002; Porcher, 1988) afin de favoriser le substrat binaire de l'altérité /identité des apprenants et les préparer à faire face à l'Autre. Cette démarche en question est basée sur trois principes essentiels, à savoir :

- Les apprenants sont invités à observer un document authentique abordant un sujet de la culture cible et construisent leurs propres représentations sans l'intervention de leur enseignant.
- Les apprenants sont invités à examiner ensuite d'autres supports abordant toujours le même sujet afin de les inciter à adopter un comportement critique et une attitude de découverte de la culture visée.
- Les apprenants sont placés dans des situations d'interprétation qui leur offrent la possibilité de saisir les faits de la culture cible.

D'ailleurs, il est important de souligner que dans l'évaluation formative, la classe se transforme en un lieu d'apprentissage, avec la langue comme système linguistique et la culture enseignée (partagée) comme outil, afin de comprendre les comportements des autres et d'être compris.

Il s'agirait donc avant tout de proposer, non pas un ensemble de documents pour enseigner la culture selon une démarche thématique, mais plutôt de faire une progression. En d'autres termes, il s'agit de structurer un contenu culturel de manière à ce qu'il soit aisément compréhensible par l'apprenant et avec une rentabilité optimale. Cela ne signifie pas que

des cours seraient juxtaposés, mais plutôt une structuration d'un ensemble de savoirs enseignés.

Une approche interculturelle bien organisée et bien structurée nécessite aussi une prédisposition culturelle de la part de l'enseignant (au-delà du contenu du programme à enseigner). Chez les apprenants, le développement d'une compétence culturelle est le résultat d'une collaboration importante entre tous les partenaires du contrat didactique et de l'intérêt qu'ils portent à l'arrière-plan de la langue (la culture) et à la charge qu'elle revêt.

L'enseignement d'une langue étrangère consiste à insister sur l'ensemble complexe qu'elle englobe (croyances, valeurs sociales, traditions etc.) et remettre en question la perception de l'institution à l'égard de ce système formel de construction du sens. L'un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire connaître la littérature et la culture du pays.

Tous les écrits (textes) littéraires sont pluriels. Cette pluralité à la fois de la lecture et de l'interprétation est associée à la manière de lire et à la façon d'agir en lisant, parce que le rôle de la charge formatrice de l'unité littéraire est double : la première consiste à décrire le fonctionnement de la description et des actions, la seconde consiste à établir un répertoire d'une multitude de significations. Pour donner du sens à l'acceptation de l'Autre, en lisant et analysant ce type de textes, est tout d'abord une tentative de repenser les représentations dominantes.

L'enseignement du texte littéraire devrait, nous semble-t-il, tenir compte des divers éléments formateurs de son potentiel linguistique et de sa diversité culturelle. Le rôle du lecteur change, il consiste à participer à co-créeer du sens produit par les éléments textuels et à révéler le secret crypté par l'auteur.

Le texte acquiert son sens grâce à l'interaction entre le lecteur/texte puis le lecteur/auteur. À notre avis, la compréhension d'un texte littéraire découle à la fois des spécificités de la culture visée et de la prédisposition des pôles du contrat didactique à l'égard de son produit artistique, représentation de sa civilisation. Ainsi, l'un des défis de l'enseignement du texte littéraire est donc l'engagement même du lecteur dans ce rapport de communication.

L'acceptation de l'Autre et l'ouverture sur son monde se manifestent par cette prédisposition pour lui rencontre, ce qui fait du lecteur/acteur un lecteur/créateur de tout ce qui est diégétique. La littérature offre donc à l'apprenant un espace de liberté d'interprétation et d'imagination incontestable qui lui permet de bien saisir le processus de développement de sa force attrayante et de la construction de son système unitaire.

Cette diversité culturelle et linguistique peut constituer, en didactique, un défi, car elle peut être considérée comme un support pédagogique à multiples usages. Une telle mise en scène de ce système de signes a entraîné une révision méthodologique et une évolution épistémologique, la langue étant perçue comme un moyen de communication, un outil d'échange entre les interlocuteurs qui l'emploient. Cette étude vise à mettre en lumière les particularités de la communication littéraire, pour en analyser les fondements théoriques et pratiques en utilisant des questions issues des éléments constitutifs de ce support pédagogique (le texte littéraire) mis en avant. Contrairement à l'idée selon laquelle la langue littéraire est une langue écrite isolée de la norme de la communication orale, le langage littéraire est l'alliance de linguistique et de l'esthétique.

D'un point de vue didactique, le texte littéraire est le plus souvent étudié par les enseignants dans sa seule dimension linguistique : c'est en se concentrant sur cette finalité – la recherche de la langue écrite – qu'il se définit premièrement. Si la décision d'adopter un tel point de vue est motivée par les objectifs linguistiques préalablement établis, l'aspect culturel est d'une importance inégalée.

Nous cherchons donc, à travers ce travail, à répondre aux interrogations suivantes :

- ✓ Quels sont les effets de la mise en valeur du texte littéraire à visée (inter)culturelle sur le développement de la compétence (inter)culturelle chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> ASLE et sur l'apprentissage de FLE en général ?
- ✓ Quels sont les critères sur lesquels faut-il se baser pour sélectionner des textes parmi le large éventail des écrits littéraires?

Notre étude repose sur trois hypothèses principales :

- ✓ Le texte littéraire favoriserait l'exploration de la culture visée.
- ✓ Le texte littéraire permettrait de mieux comprendre l'Autre.
- ✓ Les textes choisis seraient en fonction des objectifs suggérés par l'enseignant et du niveau des apprenants.

Ce travail de recherche sera organisé en trois parties principales. Le premier chapitre de la première partie qui s'intitule « L'interaction langue/culture en classe de langue : fondements et résonances » abordera certains concepts à définir et à clarifier, tels que la langue, la culture et son évolution. D'autres perspectives seront donc mises en lumière sur un concept qui demeure un peu complexe pour les sociologues et les didacticiens, voire même actuel.

Suite à ce volet historique, nous examinerons également des notions et des concepts étroitement attachés à la culture, tels que les "représentations" et les "stéréotypes", que nous considérerons comme des mots-clés dans le domaine d'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle afin d'éviter toute confusion.

Les différentes méthodologies et approches adoptées dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères seront abordées dans le chapitre suivant, depuis la grammaire-traduction (traditionnelle) jusqu'à l'approche interculturelle, en passant par l'éclectisme (leurs avantages et inconvénients). Les objectifs et les principes de cette didactique des langues/cultures seront également évoqués.

Dans la deuxième partie qui se compose de deux chapitres et intitulée (Pour une valorisation de la compétence (inter)culturelle : le contexte algérien entre réalité et aspirations) nous allons principalement nous concentrer sur notre problématique et nos hypothèses. Au cours du premier chapitre, nous aborderons la place qu'occupent la langue française et sa culture dans le contexte scolaire algérien pour en faire un état des lieux. Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'importance du texte littéraire en classe de FLE, en lien avec la compétence (inter)culturelle, les notions de culture et d'interculturalité, ainsi que les questions qui en découlent.

Afin d'apporter des réponses claires à notre problématique et atteindre les objectifs mentionnés précédemment, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux apprenants de deuxième année secondaire langues étrangères, dont les réponses ont été analysées en

adoptant une approche analytique. La raison principale pour laquelle nous avons choisi le questionnaire est qu'il nous fournit beaucoup d'informations qui nous permettent de répondre à diverses questions qui ont pour but d'identifier les représentations de notre échantillon à l'égard de la France, des Français en tant que peuple, de leur langue et de leur culture.

Il est très important de signaler que, pour des raisons qui sont nécessaires à notre recherche, nous avons distribué ce questionnaire à nos interrogés deux fois : la première c'était pendant la phase pré-expérimentale afin de repérer les représentations et les préjugés de nos apprenants ; et la deuxième c'était pendant la phase post-expérimentale afin de constater s'il y a un changement dans leurs attitudes envers l'Autre.

Dans un second axe de notre partie pratique, nous avons essayé de concrétiser notre réflexion en décrivant le déroulement d'un processus de formation basé sur l'interculturalité dans une classe de 2AS, qui est considérée comme une année charnière.

La démarche que nous avons prévu de mettre en place repose sur un ensemble de supports, qui révèlent une culture différente, organisés en fonction d'une progression préétablie afin de permettre à l'apprenant d'observer les faits culturels, de les analyser et de les comparer. Cette démarche vise, plus précisément, à initier l'apprenant à adopter une attitude de déconcentration. Parce que c'est lors de la confrontation avec un autre système de valeurs que l'apprenant pourrait réaliser sa propre identité, c'est-à-dire que c'est à travers la familiarisation avec l'Autre que l'on va se familiariser et actualiser les connaissances sur notre propre culture.

Au cours de cette expérimentation, nous avons surveillé attentivement les comportements, les réactions et les commentaires des interrogés tout au long de toutes les séances. Pour vérifier la validité et la pertinence de la piste suggérée, nous avons fait aux apprenants enquêtés un test à la fin du plan de formation, les invitant à rédiger des petits textes sur un thème qui suscite des représentations. Ceci dans le but de déterminer si leurs réactions et leurs attitudes envers l'Autre et sa culture ont progressées.

Nous terminons ce travail par une conclusion générale qui permet de revenir sur les principales étapes de la recherche. Il s'agit de revenir sur notre argumentation, de récapituler les différents résultats de l'étude réalisée, de rappeler les hypothèses et de

fournir une réponse claire à la problématique principale, en faisant état de ses apports, de ses contributions et de ses limites, ainsi que des approfondissements et des perspectives qui peuvent être élargis et réorientés lors de futures recherches dans ce domaine.

# **PREMIERE PARTIE**

**L'INTERACTION LANGUE/CULTURE EN  
CLASSE DE LANGUE: FONDEMENTS ET  
RÉSONANCES**

# **CHAPITRE I**

**LANGUE ET CULTURE : REFLEXIONS  
THEORIQUES ET REPERES  
PEDAGOGIQUES**

## **Introduction**

L'histoire des langues fait une partie intégrante de l'histoire de l'humanité. Une langue est formée dans le temps et l'espace à travers de nombreuses générations successives d'intervenants. Elle constitue alors un immense patrimoine culturel. Sur le plan social, la langue est considérée comme un moyen de communication entre les êtres humains. En partageant la même langue, les individus peuvent échanger et communiquer, elle constitue donc une caractéristique culturelle fondamentale par le sentiment d'appartenance à une communauté socioculturelle qu'elle transmet entre ses membres qui communiquent les uns avec les autres.

Dans ce chapitre, nous essayerons d'explorer de façon conceptuelle l'idée même de culture. Pour cela, certains concepts ont besoin d'être définis, comme la langue dans tous ses aspects, la notion de culture dans toutes ses dimensions et ses attributs. Nous établirons ensuite le rapport entre langue et culture, ainsi que l'inventaire de ces deux notions. Nous nous pencherons également sur la distinction entre culture et civilisation. A la fin, les représentations et les stéréotypes et leur influence dans la classe du FLE aussi bien que l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme seront également sur la page.

### **I. Définition de la langue**

Les langues sont au cœur de la vie sociale et politique, où la connaissance s'allie à des éléments idéologiques tels que la culture. Nous essayons donc de mettre en lumière ce phénomène culturel de la langue, qui est devenu l'une des préoccupations majeures des enseignants aujourd'hui, et au même temps en signalant que les langues sont enrichies par des informations culturelles.

#### **1. La langue comme un phénomène culturel**

Traditionnellement, et en linguistique générale, « *la langue est définie comme un code ou un système arbitraire constitué par la combinaison d'un signifiant et d'un signifié* » (Saussure, 1989). Le rapport entre les deux nous conduit à un sens culturel arbitraire. Au-delà, nous avons une convention sémantique implicite qui réunit les deux composantes.

Notre objectif est de montrer que le mot dans une langue donnée n'a aucun sens en soi, parce que la combinaison des mots en fonction de certaines règles peut donner un sens plus complexe si l'on ne fait pas appel à la culture qui est véhiculée par cette langue.

Beacco J.C dit à propos de ceci que:

*« les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels et qu'ainsi la connaissance de leurs significations tient lieu de connaissance culturelle » (Beacco, 2000).*

Cette idée nous conduit à voir qu'un dictionnaire est une collection de mots disposés alphabétiquement avec leur sens, mais cela ne veut pas dire qu'un dictionnaire est un objet culturel. Nous notons que le contexte immédiat d'un mot dans une déclaration peut être soumis aux réalités culturelles, et que chaque langue peut rassembler explicitement les réalités si l'on tient compte du fait que derrière chaque langue se cache une culture.

Nous pouvons également adhérer l'idée de Guberina P. qui a précisé que : *« ce qui est essentiel, c'est de ne pas comprendre le mot structure comme une organisation linguistique formelle »* (Guberina, 2011), sans rejoindre le concept de (Saussure, 1989) selon lequel une langue est un système, et il ne voit pas qu'il n'existe aucune structure qui ne soit pas reliée à un contexte. Ce dernier peut être considéré comme un élément d'interprétation très important. C'est le contexte qui donne le sens vrai de chaque énonciation, envisagée dans des différentes dimensions, que ce soit la situation de la communication externe ou d'autres connaissances culturelles.

Sur le plan structurel, De Saussure F. conçoit la langue comme : *« un système de signes exprimant des idées »* (Saussure, 1989). A cet égard, la langue est complexe en raison de sa nature à manifester la pensée humaine par l'association du son /une graphie à un sens d'une part, et d'autre part, par sa procédure opérationnelle qui consiste en une somme d'éléments. Ces composantes sont organisées conformément aux lois qui régissent l'usage des langues. La langue est communautaire. Pour gérer cette communauté, elle exige que chaque membre de son système respecte ses règles d'exploitation. Ceci a été confirmé par De Saussure. F. Néanmoins, Chomsky N. sous l'angle fonctionnel, il fait valoir que la langue confère aux personnes, par la maîtrise du code (codage / décodage), des possibilités à charge sémantique. C'est pourquoi l'homme tire profit des intercompréhensions dans une communication en acquérant les formes de la langue. Cette descente vers les profondeurs met en lumière l'importance du sens dans une langue. Cela incite certains théoriciens comme Benveniste E. à s'interroger sur le paramètre actif de la langue qui est le sens. Pour

lui, «*Il y a le pouvoir signifiant de la langue, qui passe bien avant celui de dire quelque chose* » (Benveniste, 1974).

Nous savons donc que beaucoup d'autres facteurs entrent en ligne de compte dans la définition de la langue, qui relève également de la culture. Par conséquent, nous pourrions ajouter d'autres interprétations pour qualifier le concept de culture.

Notre objectif n'est certainement pas de la définir, mais de prendre en considération cette culture pour déchiffrer et décrypter tout ce qui est encodé dans cette langue, de façon à mettre en évidence les multiples choix pédagogiques qui peuvent se manifester en apprenant une langue étrangère où il reste à découvrir de quelle façon la culture a été interprétée concrètement dans l'enseignement du FLE.

La didactique de FLE a pour but de préparer l'apprenant à devenir conscient de l'existence d'autres cultures (celles de l'Autre) pour développer des aptitudes culturelles afin d'expliquer ce qu'implique l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école.

Il s'agit donc d'acquérir et d'apprendre une langue étrangère du moment où la langue maternelle est la langue de communication couramment utilisée par un locuteur. Elle s'acquiert dans un contexte familial, elle constitue l'identité de l'individu à la différence de la langue étrangère qui représente une langue d'ouverture et d'intégration. Quand la langue maternelle n'est pas enseignée en classe, le statut linguistique change et nous passons à l'état vernaculaire. Cette situation peut créer un sentiment d'insécurité linguistique. La langue étrangère, pour sa part, ne menace pas la langue maternelle, mais elle la complète. A cause de son fardeau de nouvelles connaissances à acquérir, elle réussit à être véhiculaire.

Nous ne pouvons pas ignorer l'idée que les objectifs de l'enseignement des langues étrangères sont axés sur les compétences linguistiques en tant que finalité essentielle de tout apprentissage.

En d'autres termes, la maîtrise de la langue (la compétence linguistique) nous conduit à savoir comment communiquer avec les autres, du point de vue que les apprenants devront apprendre à utiliser les formulaires et à adopter les comportements afin que leur interlocuteur puisse les comprendre. Cependant, nous ne pouvons pas considérer que la langue n'est qu'un instrument de connaissance, elle est également élément primordial de l'aspect culturel.

La rencontre de cet autre est rendue possible grâce à l'utilisation de codes linguistiques « cibles » par lesquels l'individu aura la capacité de se comporter de façon appropriée pour communiquer avec son interlocuteur étranger dans des situations de la vie quotidienne qui interpellent évidemment la dimension culturelle (Porcher, 1995), car chacun de nous aura besoin non uniquement du code linguistique pour être capable de communiquer dans la langue "cible", mais aussi d'une dimension culturelle de cette langue cible dans les situations de la vie de tous les jours.

La langue est intimement liée à une culture et c'est pourquoi l'utilisation de cette langue nous permet de nous ouvrir à d'autres cultures. Parler la langue de l'Autre implique déjà de lui accepter dans ses particularités et ses différences c'est-à-dire de le comprendre dans ses valeurs intellectuelles et affectives.

## **2. La langue miroir de la culture**

Les répercussions de la culture, de la structure sociale et de l'histoire sur la langue ne sont pas prouvées. La plupart des linguistes des ethnologues s'accordent à reconnaître que « *les mœurs d'une nation ont un contrecoup sur la langue* ». De Saussure F. disait que la langue « *est même par excellence l'indice des changements qui se produisent dans la société* ». Benveniste E souligne que « *le contenu du langage est étroitement lié aux mœurs et à la culture* » (Benveniste, 1974). Sapire E. « *soutient un rapport déterminé avec la vie des populations qui parlent le même langage* » (Sapire, 1967).

Cette corrélation entre langue et culture s'appuie généralement sur des arguments tels que le nombre plus ou moins élevé de distinctions faites par les langues pour dénoter la même réalité.

La langue n'est plus conçue comme un miroir mais comme une fenêtre ouverte sur le monde pluriel, pour s'engager dans un dialogue multilatéral. Courtillon J. affirme que tous les spécialistes conviennent aujourd'hui que la langue et la culture sont indissociables. (Courtillon, 2007)

## **II. Histoire et définition de la notion de culture**

### **1. Définition de la notion de culture**

Une lecture de la littérature révèle que bon nombre d'auteurs s'intéressent à la notion de culture et à la dimension culturelle. Peu d'écrits, cependant, portent sur des résultants de

recherche. Néanmoins, nous expliquons l'essentiel du contenu des textes consultés à l'égard des conceptions de la culture qui ont une influence sur les représentations culturelles dans l'enseignement des langues.

Parce que la définition donnée actuellement au terme culture dans les sciences de l'homme est entièrement différente de celle que lui prête le langage courant. Il sera indispensable de retracer l'évolution qu'a connue ce concept pour arriver à être celui que nous utilisons aujourd'hui.

Le terme de « culture » provient du latin *cultura*, qui fait référence en premier lieu à la terre, et est à l'origine du terme d'« agriculture ». Mais les Romains, les premiers, ont développé, depuis cette signification initiale, le sens figuratif de ce qui est « cultivé », pour l'appliquer, non plus à la terre, mais à l'esprit et à la culture religieuse et divine.

Le terme culture entre en contradiction avec sa propre définition avant son contenu. Chaque société est conçue différemment, culturellement, par rapport aux autres, tandis que dans tous les cas le dénominateur commun de la culture est l'opposition de l'homme à la nature et sa façon d'interpréter la nature. La même question a déjà été adressée à une grande personnalité, Herriote en l'occurrence. Il a répondu de façon assez étrange au journaliste qui l'a interviewé: « *La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié de ce qu'on a appris sur les bancs des universités* » (Bennabi, 2009). Cette réponse spontanée dessine une ligne claire entre la culture et ce qui est connu sous le nom de science.

Nous croyons qu'un effort pour clarifier cette notion conceptuellement tout au long de l'histoire est nécessaire parce que, aujourd'hui, elle ne désigne plus uniquement, en fonction de sa signification classique, l'effort d'amélioration intellectuelle de la part de l'homme "cultivé", mais également, et peut-être de plus en plus, les mœurs particulières d'une société, c'est-à-dire toutes les institutions et pratiques constituant une "culture" déterminée, selon une acception anthropologique et sociologique du terme.

La notion de « culture » est fortement liée à l'anthropologie. Les anthropologues sont les premiers à fournir une définition précise telle que celle Tylor E en 1871. Il fait appel aux travaux de Gustave K, qui a publié en dix volumes « *une monumentale histoire universelle de la culture de l'humanité* » suivie de deux volumes sur la « science de la culture ». Tylor E. trouva ce dont il avait besoin pour composer le concept de culture, qu'il utilisa alors comme synonyme de civilisation :

*« La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1876).*

La spécificité de cette définition est qu'elle se réfère à une série de faits observables directement dans toutes les sociétés, Ainsi, chaque société possède sa propre culture, et cette culture constitue le fondement de références communes à tous ses membres et cherche à la distinguer des autres.

D'après le sociologue québécois Rocher G, la culture consiste à :

*« Un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1992).*

Cette définition, dans laquelle le concept de l'intégration de cet ensemble complexe par l'individu n'apparaît pas, a été complétée et affinée par Linton R en 1965 qu'il pense que la *« culture est un ensemble de comportements appris ; elle est le résultat d'un comportement dont les éléments constitutifs sont partagés et transmis par les membres d'un groupe particulier »* (Linton, 1959); En d'autres termes, Linton R. insiste sur la dimension communicable du comportement culturel acquis.

Au cours des années 1970-1980, Bourdieu P. s'interroge sur l'individu lui-même ainsi que sur les mécanismes sociaux qui lui ont permis d'acquérir sa liberté contre ce dernier.

Ce principe fondamental s'inscrit, nous semble-t-il, dans un concept de «habitus» (Bourdieu, 1980) par lequel il devient possible de comprendre la façon dont l'individu au sein de son groupe social internalise les déterminants sociaux qui orientent ses actes, ses choix et ses goûts.

Habitus, à notre sens, a des similarités avec l'identité culturelle. Il permet la transmission de modèles de perception, d'actes ou de pensées au fur et à mesure du progrès

de l'enseignement et de la socialisation. Il se concentre sur le contexte social en tant qu'ensemble dynamique au sein duquel les interactions entre l'individu en tant que membre actif et intégré se produisent.

Il serait dangereux de prétendre que l'enseignement d'une langue étrangère est fondé uniquement sur les compétences linguistiques, mais il est nécessaire de tenir compte dans les méthodologies d'enseignement une interprétation dans les méthodes, de ce qui s'appelle la culture, car la culture a une longue histoire.

Ainsi, grâce à ses nombreuses recherches et travaux, Eco a constaté que «*La culture est un enjeu intellectuel social et non pas un simple acte lexicographique*» (Eco, 1994). Cette définition présente un ensemble de faits que d'autres termes peuvent désigner comme: les valeurs, les mœurs, les comportements, et d'autres caractéristiques des sociétés humaines.

La notion de culture revêt une signification très riche, elle apparaît en tant qu'évolution des sociétés humaines, par l'avancement des connaissances appartenant à des milieux différents, respectivement français et anglo-saxons.

Afin de prendre conscience de la difficulté de définir la culture, nous proposons quelques définitions relatives aux domaines de la recherche interdisciplinaire.

D'après le petit Robert, la culture est «*L'ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines*». Plus simplement, ce sont les pratiques sociales qui peuvent rassembler un groupe de personnes et qui le différencient des autres groupes, ces pratiques incluent, sans s'y limiter, les coutumes de groupe, les croyances, les conventions et les modes de pensée qui peuvent être transmis d'une génération à l'autre par le biais du comportement et du langage.

Le dictionnaire de l'éducation de Legendre R. définit la culture de la façon suivante :

« *Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des 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* » (Legendre, 1998).

En d'autres termes, la culture est un miroir multidimensionnel qui reflète la vie de tous les jours et les comportements des individus.

D'après le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (Dubois, 1994), la culture c'est «*L'ensemble de représentations, des jugements idéologiques, et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté.*»

Autrement dit, la culture englobe en particulier toutes les formes de représentation du monde extérieur, les relations entre les individus et les autres peuples, y compris toute appréciation explicite ou implicite de la langue ou de l'exercice de cette faculté.

En fait, donner une définition à la culture n'est pas une chose aisée. Parce qu'en parlant de culture, nous parlons nécessairement d'un individu qui a un poids social et qui appartient à un groupe ethnique dans une société donnée. La culture influence le comportement et les représentations des humains.

Si les groupes humains avaient les mêmes attitudes, les mêmes aspirations, les mêmes formes d'organisation, etc., le concept de culture n'aurait aucune justification, Tant que nous n'avons pas connu d'autres groupes, d'autres modes de vie, le problème de la culture ne surgit pas plus que tout autre concept, la culture est définie négativement, l'étranger est tout le temps l'autre, celui qui ne se comporte pas comme nous, celui qui est différent. La saisie de la culture se fait par opposition. C'est cette nature d'opposition qui amène Levis Strauss C. à définir la culture comme «*tous ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente par rapport à d'autres des écarts significatifs* » (Levis-Strauss, 1958).

La culture est transmise, acquise et accumulée, et c'est pourquoi nous la définissons souvent comme un capital, un fonds, une hérédité, un précipité historique. Le milieu où vivent les êtres humains est principalement une accumulation d'activités humaines des générations antérieures. C'est ce que nous appelons un héritage culturel.

D'autres caractéristiques, qui recourent parfois ceux qui viennent d'être mentionnés, ont été identifiées par certains spécialistes. Comme le caractère à la fois *stable et évolutif* de la culture. Pour Sapir E. «*toute culture est lourdement chargé de symbolisme* » (Sapire, 1967).

De nos jours, nous parlons davantage de relativisme culturel. Depuis Tylor E. et au cours de notre recherche documentaire, nous avons constaté que la notion de « culture », est polysémique et recouvre de nombreuses définitions, c'est-à-dire chaque groupe social d'une société donnée possède une culture transmise acquise à travers les symboles. Cette façon structurée de penser, de ressentir et de réagir joue un rôle crucial en donnant à ce groupe une identité particulière. Cette identité particulière permettrait aux membres de tout groupe ethnique de constituer une communauté grâce à laquelle des façons de penser, de sentir et d'agir seront partagées entre eux. Il est, en fait, un ensemble de connaissances apprises et partagées par les individus, grâce auxquels ils peuvent se distinguer des autres.

Il est donc nécessaire d'utiliser cette notion et d'y ajouter d'autres définitions de culture, dans lesquelles elle regroupe nombreuses significations. Elle est un «*ensemble des connaissances, instructions, savoirs ensemble de structures sociales, religieuses, des manifestations intellectuelles, artistiques qui caractérisent une société*» (Mesure & Savidan, 2006).

À partir de cette définition et de plusieurs autres, la notion de « culture » peut servir à montrer un ensemble plus ou moins structuré et organisé de savoirs acquis, des valeurs, et des comportements associés à d'autres champs et domaines de pratiques qui distinguent certaines sociétés.

Par conséquent, la culture est un moyen qui permet de résoudre les problèmes avec lesquels nous sommes aux prises. Elle est également l'ensemble des caractéristiques distinctives qui distinguent le mode de vie d'un peuple ou d'une société. La culture forme également un répertoire diversifié par la diversité des aspects qu'elle embrasse et en fait une entité hétérogène.

La culture est le fruit d'un processus historique, elle évolue, elle produit des dimensions et des idées matérielles et comporte différents sous-ensembles. Donc, elle est caractérisée par l'entremêlement; l'idée d'une culture pure est une illusion. Nous sommes également d'accord avec l'idée de Porcher L., à son avis:

*« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture pure n'a pas vraiment de sens. Quand Michel Serres dit `nos cultures sont toutes métissées, tissées,*

*tigrées, tatouées il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique les appartenances culturelles » (Porcher, 2011).*

La culture individuelle est le moyen par lequel chacun d'entre nous peut interpréter les données culturelles de manière personnelle. Dans ce travail, nous nous penchons sur la manière dont l'étude de la culture peut être effectuée pour rendre une culture étrangère accessible aux apprenants de la langue étrangère.

Il est donc approprié de définir et d'analyser le sujet avant de se pencher sur la question de l'accès. La culture est un système dynamique qui ne cesse d'évoluer, et de changer, en ce sens, *«elle s'inscrit dans un mouvement diachronique»* (Abdallah-Preteceille, 2004), et c'est pourquoi elle est difficile à cerner. Une autre difficulté vient s'ajouter à celle-ci, liée à sa définition. Il s'agit du fait qu'il n'existe pas de véritable science unifiée de la culture, et donc plusieurs disciplines comme l'ethnologie, la sociologie, la littérature et histoire de l'art collaborent pour son étude.

Cela dit, la culture est devenue accessible à tous les êtres humains, et également celle qui les distingue, étant donné que chaque communauté a une culture transmise de génération à une autre. De ce point de vue, le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde la définit comme étant *« [...] un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social ou une personne individuelle : c'est la capacité de faire des différences »* (Cuq & Gruca, 2005).

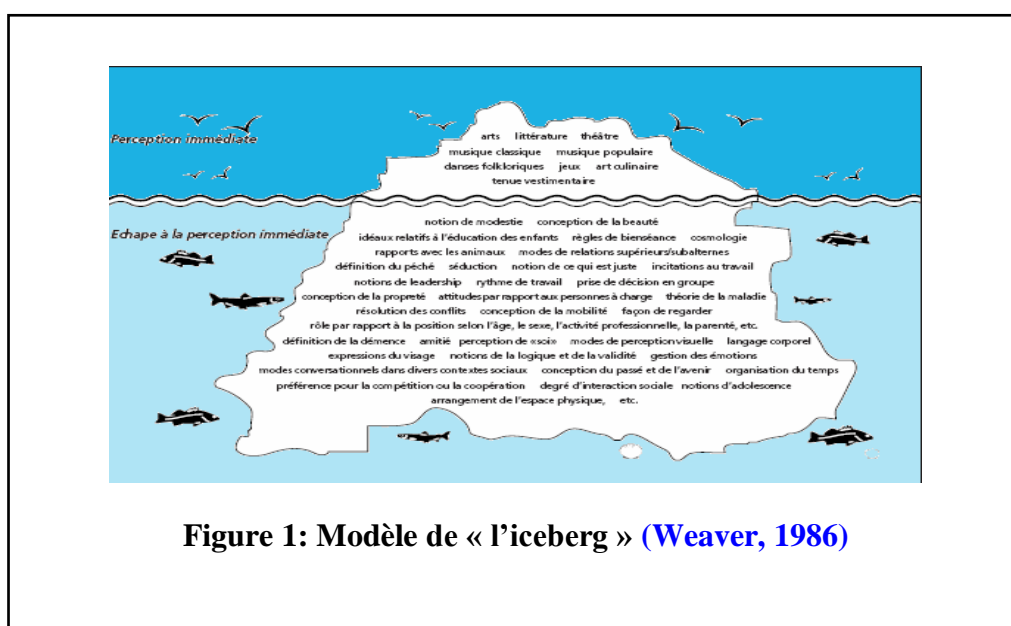
La notion de culture comprend tous les éléments qui peuvent être combinés sous l'appellation de culture cultivée, mais également toutes les manières de vivre et de se comporter, que nous rassemblons sous le nom de culture anthropologique.

C'est dans cette optique que nous pouvons ajouter que, dans l'enseignement des langues, le concept de culture se réfère essentiellement à la culture cultivée ou à la culture savante: la littérature, l'Histoire, le cinéma, le théâtre, les beaux-arts..., et elle portait la nomination de civilisation. C'est seulement avec l'apparition et l'émergence de l'approche communicative que de nouvelles disciplines sont prises en compte (linguistiques et extralinguistiques), que cette notion a élargi sa portée pour inclure le contenu anthropologique, sociologique et sociolinguistique. La notion de culture ainsi étendue, comprend aujourd'hui la culture savante et la culture quotidienne dans la didactique des langues étrangères-cultures (Windmüller, 2011).

En sciences sociales, l'analogie de l'iceberg de Weaver G. R. (1986) (Weaver, 2012) illustre la culture. Comme un iceberg, la culture est constituée de deux parties : la partie visible-externe et la partie invisible-interne.

Dans la culture externe sont présents des avis et des comportements qui sont conscients, explicitement appris, facile à modifier, à changer et qui sont de l'ordre de la connaissance objective comme les arts, la littérature, les tenues vestimentaires, le théâtre, la musique, etc. Cette culture est immédiate et aisément identifiable à ce titre. En revanche, la culture interne est définie par son inconscience, par l'apprentissage implicite, par la difficulté d'être modifié et par les connaissances subjectives : il est question de valeurs, de pensées et de conceptions comme les modes de conversation, le langage corporel, la notion de ce qui est bien ou mal, les facteurs liés à l'éducation des enfants, etc.

Il est plus difficile de percevoir cette culture spontanément et de ce fait plus difficile de la mettre en lumière. (**Figure 1**) (Weaver, 2012).



**Figure 1: Modèle de « l'iceberg » (Weaver, 1986)**

Puren C. choisit deux définitions de la notion de « culture » qui, selon lui, sont les plus représentatives. Celle de Sapir E.: « Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers » (Sapir, 1967); et celle qui a été citée dans la Déclaration universelle de L'UNESCO qui définit la culture dans son sens le plus vaste comme : l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de

vivre ensemble, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

Nous serons en mesure de dire que la culture est un ensemble d'opérations mentales et cognitives conçues collectivement à un groupe d'individus. Ces derniers reçoivent la culture en tant qu'ensemble des connaissances transmises par un système de croyances et de valeurs qui bâtissent les références et les représentations nécessaires pour que nous puissions nous identifier à une société donnée dans un premier temps, dans un deuxième temps, afin d'être prêt à être identifié au cours d'un échange verbal ou non verbal.

Conformément à toutes les définitions présentées, et en vue de restaurer l'apprentissage des langues étrangères et de leurs cultures, nous pensons qu'il est important de faire appel à la notion anthropologique de « culture », énoncée par Gerardo A. (Gerardo, 1990):

- La culture est constituée de traits matériels, objectifs, et de traits non matériels (les représentations).
- Le savoir culturel est un savoir acquis, partagé, implicite, structuré et différencié

Il est très important de noter que tous les membres d'une communauté donnée ayant la même culture, ils ont en commun, d'une certaine façon, des croyances, des mythes, des représentations, des comportements qui ne sont pas aléatoires. Mais en même temps, les différences individuelles et collectives doivent être prises en considération, en fonction sexe, d'âge, du statut social (classe favorisé/défavorisé), d'endroit d'habitation (urbain/rural), de domaine d'activité (le sport, la mode, la politique...), etc. Dans ce cas, comme le souligne Gerardo A. les connaissances culturelles sont toujours partielles, même dans la langue et la culture maternelles.

La connaissance culturelle se manifeste en un ensemble relativement structuré de comportements : En outre, il est bien connu que le mot culture est couramment utilisé comme l'équivalent du mot civilisation. Il est toutefois nécessaire de faire la distinction entre ces deux concepts.

Après avoir étudié toutes ses différentes définitions, nous aimerions mentionner, une définition dans la même veine, proposée par Levis Strauss C. qui nous paraît également éclairante si nous la lisons dans une perspective interculturelle.

*« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalités entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres » (Levis-Strauss, 1958).*

Cependant, il ne faut pas oublier que toutes les cultures évoluent et se transforment à des rythmes différents et qu'il est véritablement essentiel de se donner la peine de suivre leur évolution avec patience.

Comme il a été mentionné précédemment lors du traitement de l'histoire et les différentes définitions de la notion de « culture », nous avons rappelé que la notion de « culture » est considérée comme un phénomène très complexe qui, toujours, est défini différemment. En plus, pour mieux expliquer ce phénomène, nous évoquerons ci-dessous deux visions de cette même notion.

## **2. Les deux visions de la culture**

Dès les années 1980, l'approche communicative a mis en place une nouvelle vision de la culture sollicitée par les besoins épistémologiques et les appétits de la didactique, pour bien communiquer. Nous distinguons deux composantes fondatrices de la culture: la culture« savante», et la culture« partagée ».

La première, connue sous le nom de «savante» chez Galisson R., et sous le nom de «cultivée» chez Porcher L., correspond aux savoirs, concernant la littérature, l'art et l'histoire, etc.

*« La culture cultivée est la littérature, la peinture, la sculpture, la musique... toutes les activités humaines et sociales. Elle occupe une place primordiale, par laquelle la société distingue sa propre*

*identité : il n'y a pas des hommes cultivés et des hommes incultes, il existe seulement des individus plus ou moins cultivés, cela dépend de leur environnement familial, professionnel, social et de leur âge... » (Galissou, 1987).*

Nous pouvons dire que les niveaux de culture diffèrent d'un individu à l'autre. Il est impératif que cette culture soit transmise par l'institution éducative. La seconde, appelée «partagée» chez Galissou R., et «anthropologique» chez Porcher L échappe au contrôle conscient de ses propriétaires. Cette culture appartient à tout le monde, c'est une culture de « discrétion » qui nous permet de vivre ensemble, de comprendre et de faire comprendre au quotidien.

Aujourd'hui, tous les didacticiens et les éducateurs font référence à la culture partagée qui est constituée par les stéréotypes, les implicites d'une société qui peuvent être considérés comme des pièges ou des obstacles à la compréhension d'un peuple.

Si nous considérons à présent le concept de culture du point de vue des grands domaines balayés, la définition de Byram M. est très éclairante:

*« Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de «l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine. Ensuite il y a le domaine « documentaire» dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition sociale du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant, certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel » (Byram et al., 2002).*

Cette définition a le mérite d'offrir un cadre théorique de réflexion sur le sujet de l'enseignement des langues étrangères, cette catégorisation se réfère à un but de formation de l'esprit (domaine de l'idéal et domaine documentaire), à un but culturel et socioculturel

(domaine documentaire et domaine social), voire à un objectif pragmatique (domaine social) (Tardieu, 2008).

Les perspectives anthropologiques et sociologiques font de l'individu un être social qui va au-delà du simple statut de produit de sa culture et devient l'un de ses acteurs. La spécialiste française Abdallah-Pretceille M. confirme ces propos et considère que *«l'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur»* (Abdallah- Pretceille, 2004).

Toutes ces définitions de la culture ont tendance à montrer que les éléments culturels à intégrer dans l'enseignement des langues couvrent un champ très vaste que la liste classique de faits qui doivent être connus au sujet de la civilisation d'une culture cible.

Dans ce travail, nous utiliserons donc le terme culture comme un nom collectif se rapportant à la fois aux informations et aux faits de civilisation en relation avec les croyances, les habitudes, les pratiques sociales, les valeurs et les attitudes.

Dans ce concept plus vaste, par souci de clarté et de simplicité, nous ferons référence aux éléments qui évoquent certains aspects de la civilisation ou des réalisations notables par le terme communément employé de culture avec un grand C et aux autres éléments, des croyances aux attitudes, en passant par celui de culture, avec un petit c. (Halverson, 1985).

Les considérations culturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont essentielles. Pendant l'apprentissage d'une langue, nous entrons toujours en contact avec une culture étrangère

*«Tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires »* (Courtilon, 2005).

À cet égard, il n'est plus question de savoir si cette culture existe dans l'apprentissage du FLE, mais de tenir compte de cette culture où nous pouvons agir d'une certaine façon face à certaines situations d'incompréhension.

Dans cette définition, nous nous intéressons au terme « culture », qui comprend les valeurs et les connaissances, mais cela ne veut pas dire que la culture ne partage qu'un certain

nombre de conventions qui règlent les comportements de chacun dans la société, mais également les codes et les implications culturelles. Cet implicite culturel pourrait être perçu comme un sous-entendu qui se produit lors de la communication entre les interlocuteurs.

De ce qui précède, il apparaît que l'apprentissage d'une langue étrangère en classe avec sa dimension culturelle n'est pas une tâche facile. Vu la diversité des définitions de la culture, tout en tenant compte de la présence d'implicites culturels, tout cela met en évidence une difficulté significative dans toute tentative d'enseigner une culture quelconque.

Certes, mais entrer en contact avec une culture étrangère dans laquelle les valeurs, les normes et les modes de pensée sont différents des nôtres, donnerait à l'apprenant la possibilité d'accroître son capital de nouvelles connaissances et informations appartenant à la culture cible.

En ce sens, la classe de langue représente l'espace dans lequel nous rencontrons la culture qui se manifeste par la langue. Par conséquent, il est souhaitable de définir la langue et d'établir le rapport entre la culture et la langue à enseigner, prenant en considération cette culture étrangère afin d'explicitier ce qui est implicite dans cette langue étrangère, avec laquelle nous entrons en contact lors d'un apprentissage langagier, comme étant un élément plus élevé que celle de l'apprenant. En effet, «*apprendre une culture, c'est d'abord, rencontrer l'Autre, l'interlocuteur*» (Abdallah-Preteille, 1998).

La rencontre de cet Autre sera possible grâce à l'utilisation de codes de la langue cible. Galisson R. met l'accent sur la nécessité de développer, à partir de la didactique des langues, une nouvelle discipline qui porte sur la didactique des langues-cultures. Pour lui, la didactique des langues et cultures ne vise pas la théorie, mais plutôt l'action. Amélioration du processus de *transmission* des *connaissances* liées à l'éducation aux langues et aux cultures.

Par conséquent, à partir de cette nouvelle discipline, nous devons mettre en pratique les théories adaptées pour intégrer les différentes compétences et nous ne devrions pas réduire nos intentions au simple recours aux compétences linguistiques.

### III. Rapport entre langue et culture

#### 1. Langue et culture : débat

La séparation entre la culture et la langue est une pratique courante de l'enseignement des langues, qui consiste à extraire la langue de l'ensemble culturel afin de permettre aux apprenants de mieux la percevoir. Cependant, la langue est un moyen d'apprentissage qui tend, d'une part, à communiquer avec les membres d'une culture étrangère et, d'autre part, à l'intercompréhension entre les différentes cultures. Ainsi, l'apprentissage d'une langue pour elle-même n'aurait aucun sens

Chaque langue en tant que vecteur culturel et produit social ne pourrait échapper à son rôle primordial: celui de transmettre les valeurs socioculturelles d'une société ou d'un groupe d'individus. Ainsi, étant donné que la langue reflète les valeurs et les formes culturelles d'une société, elle n'est pas uniquement utilisée pour communiquer.

Nous constatons que le rapport entre la langue et la culture est plutôt étroit et complémentaire. Plusieurs études nous ont permis de comprendre que la langue est l'une des principales composantes de l'identité individuelle et donc de l'identité collective. La langue est donc non seulement considérée comme le véhicule des cultures, mais elle joue aussi un rôle déterminant dans l'édification de la personnalité et des modes de pensée et de réflexion des individus.

L'établissement de relations solides et fortes avec les autres commence par le fait de savoir comment communiquer avec eux. Dans ce processus de communication, la compétence linguistique est considérée insuffisante car le locuteur est également censé connaître l'aspect culturel de la langue en question. Autrement dit, pour bien communiquer, il est nécessaire d'avoir, au-delà du code linguistique, une compétence socioculturelle et une compétence (inter) culturelle. Comme l'affirme Martinez P :

*« Parmi les éléments que l'apprenant doit s'approprier dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a non seulement des savoirs linguistiques, mais également une manière d'être, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue elle-même » (Martinez, 1996).*

En d'autres termes, la notion de savoir-être est imbriquée dans la langue, dans sa pratique et dans les situations marquées par la culture.

En s'appuyant sur cela et sur le rétrospectif historique précédent, nous pouvons définir la culture comme un ensemble d'identités, de modes de vie et de façons de penser propres à une société ou un groupe d'individus. Parler de cours de « langue et civilisation » (ou de culture) en français revient à opposer les deux notions. Il y a donc lieu de se demander comment se situe l'une par rapport à l'autre.

La langue comme déclare Levis Strauss C., «*est une partie de la culture, une de ces habitudes ou aptitudes que nous recevons de la tradition externe*» (Levis-Strauss, 1958).

Ce lien d'appartenance implique la participation de la langue aux attributs du groupe auquel elle appartient :c'est une réalité sociale, c'est un héritage, elle n'est pas universelle, c'est une supra-individuelle.

Dire que la langue fait partie de la culture revient à reconnaître qu'elle est composée d'autres «habitudes et aptitudes» héritées de la tradition. Parmi ces « habitudes » issues de la tradition, nous pouvons citer les divers sous-systèmes sémiotiques que les hommes utilisent pour communiquer.

La langue et la culture sont liées les unes aux autres; ce qui signifie que la langue présuppose la culture et que la culture n'est pas concevable sans la langue. Pour qu'une langue existe, elle doit être reconnue et transmise par un groupe social; en même temps, une culture est transmise et perpétuée grâce à langue.

Dans l'étude de la relation entre la langue et les autres systèmes de signes, Benveniste E. parle de la «relation interprétative», c'est-à-dire, «celle que nous instituons entre un système interprétant et un système interprété ».

Si chaque culture a un sens, si nous pouvons expliciter ses normes et ses codes, c'est effectivement grâce à la langue. Une culture ne peut faire en sorte qu'une langue soit intelligible. Cette particularité linguistique exceptionnelle devrait donner plus d'optimisme à ceux qui enseignent la culture française ailleurs qu'en France et que ceux qui croient en la puissance du contact direct se montrent plus réservés.

Étant donné la polysémie de la notion de culture, parfois prise dans son sens anthropologique, parfois dans son acceptation savante. Nous souhaitons éclaircir le

problème et montrer comment l'enseignement du FLE peut bénéficier du rapport entre la langue et la culture.

Aujourd'hui, nous ne pouvons pas dire que la langue et la culture ne sont pas liées. Cette prise de position découle de l'indissociabilité de la langue et de la culture. Dans ces conditions, la langue est le vecteur privilégié de la culture. Elle permet d'accéder à la culture. D'après Galisson R. et Puren C. la langue est un «*moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre* » (Galisson & Puren, 1999).

Il est vrai que des liens forts entre langue et culture ont toujours existés et que beaucoup d'encre a coulé. En fait, les anthropologues le disent clairement. L'hypothèse de «*relativité linguistique* » de Sapir W repose sur l'idée que chaque langue construite a une réalité différente d'une culture à l'autre.

De ce fait, il s'agit d'une approche plus proche de la sociolinguistique. La langue représente un objet culturel : il n'y a pas de langue sans culture, comme il n'y a pas de culture sans langue, et toutes les langues sont imprégnées des cultures qu'elles expriment. Comme le disent De Carlo M. et Castellotti V: «*Le binôme langue maternelle/langue étrangère devrait se transformer en langue-culture maternelle/langue-culture étrangère*» (Castellotti & De Carlo, 1995).

Nous pouvons dire que la langue est un miroir de la culture : elle ne reflète pas seulement la vie réelle d'un individu ou un peuple, mais aussi sa mentalité, son mode de vie, ses traditions, ses coutumes et sa vision du monde.

La langue assure partout la préservation et la sauvegarde des valeurs culturelles, que ce soit dans les proverbes, dans le lexique, dans les dictons, dans les textes littéraires et scientifiques, et dans le langage écrit et oral. La langue véhicule les trésors de la culture d'une génération à l'autre.

En somme, la langue est un outil de culture : elle façonne la personnalité du porteur de la langue à travers la culture et ses composantes : la vision du monde et les relations humaines. Nous devons reconnaître qu'il n'y a pas de culture sans langue, ni de langue sans culture.

## **2. Enseignement de la langue avec ou sans culture**

Deux questions se posent : quels sont les avantages et les inconvénients d'un enseignement séparé de la langue et de la culture ? Et à enseigner la langue et la culture simultanément? Pour répondre à ces deux questions, nous évoquons immédiatement Tardieu C, qui s'est concentré sur deux éléments :

- Enseigner une langue sans sa culture permet d'aller directement au but et d'envisager l'apprentissage des langues sous un angle linguistique.

Il s'agit d'un apprentissage linguistique, à l'issue duquel nous pourrions communiquer avec des locuteurs natifs et ainsi découvrir petit à petit leur culture et leur civilisation.

- Enseigner la culture dans la langue ou la langue dans la culture est considéré comme une tâche plus complexe et nécessite des compétences didactiques supérieures.

Donc, si tel est le cas, pourquoi se compliquer la tâche? se demande la même auteure. En effet, l'enseignement purement linguistique de la langue reste limité et empêche d'aborder la communication de manière authentique.

En 1971, Hymes D. met l'accent sur l'importance de la réalité socioculturelle de la communication et forge la notion de compétence communicative: Communiquer avec les autres exige une maîtrise des compétences qui ne se limite pas au domaine linguistique.

Selon Bailley D. pour maîtriser efficacement une communication en langue étrangère, suppose de comprendre les aspects implicites et symboliques et des références sur le pays concerné, qui seuls peuvent attribuer un sens complet et une véritable adéquation aux tournures de la langue.

Afin de mieux comprendre ce qu'il a dit Bailly D. et dans la poursuite de ces réflexions, Staub M., Arthaud P. et Genot G. dénoncent l'illusion fréquente de penser que la difficulté à comprendre un texte se rapporte seulement au lexique ou à la grammaire, en expliquant que les exemples abondent de supports dans lesquels des obstacles culturels explicites ou implicites entravent la construction du sens.

Cette observation s'applique autant à la compréhension des textes ou des œuvres en général qu'à la compréhension interpersonnelle lors des échanges. Par exemple, un manque

de connaissance des règles de politesse chinoises peut conduire à des malentendus tels que de blesser l'interlocuteur ou de provoquer le rejet.

Dans cette optique, Sourisseau J. a entrepris une étude sur la difficulté de compréhension entre les Français et les Japonais, en se basant sur des problèmes émergents dans la vie sociale. Elle nous résume cette étude en déduisant que : même si nous pourrions apprendre un ensemble des mots d'un dictionnaire par exemple japonais, notre acquisition ne suffirait pas le moins du monde à vous faire comprendre quand nous parlons, à moins que vous ayez aussi appris à mettre à l'esprit comme un Japonais, c'est-à-dire à penser à rebours, à penser sens dessus dessous et à l'envers, à penser dans des directions totalement étrangères aux habitudes occidentales.

En d'autres termes, c'est le lien entre la langue et la culture qui est en jeu. Chaque langue définit un mode de rapport au monde, et une façon de le concevoir. C'est précisément là que réside le problème : la langue est à la fois tout et rien. Elle est indissociable de la culture et joue un rôle essentiel dans son évolution.

#### **IV. Distinction entre culture et civilisation**

Les termes civilisation et culture sont souvent utilisés de manière interchangeable. Dans notre compréhension actuelle, le terme de civilisation s'oppose à celui de barbarie et introduit la notion de progrès. La communauté scientifique s'entient actuellement à la définition de l'anthropologue britannique Tylor E.: «*une civilisation est une culture qui s'est fait une place dans l'histoire*» (Tylor, 1876).

Cette question est loin d'être réglée. Supposons d'abord qu'il ait été conçu comme un savoir touristique autonome, indépendant des coutumes linguistiques et culturelles. Malgré les avertissements des linguistes et des didacticiens, cette vision de la civilisation reste largement répandue.

Selon le Petit Larousse «Civilisation» vient de *civilis* en latin signifiant qui concerne le citoyen est «*civil* » celui qui observe les règles de la bonne société et la «civilisation» est d'abord l'action de civiliser, de polir les mœurs, de rendre plus aimable, plus poli.

Ces ensemble aujourd'hui dépassé, mais c'est toujours le sens principal de ce mot. En fait, il semble y avoir eu un changement de sens entre les

intrigues. La civilisation est souvent associée aux actes militaires et coloniaux et fait référence aux résultats de ces actes, tels que les systèmes d'organisation sociale, politique et culturelle.

En fin de compte, il semble qu'une question reste ouverte quant à la distinction entre les concepts de «culture» et de «civilisation». Dans son livre *Race et Histoire*, Levi Strauss C. montre que la civilisation n'est rien d'autre qu'une «coopération» entre les cultures. En fait, il s'avère que toute culture peut contenir des coutumes, des traditions, des rituels et des institutions qui remettent en question les principes fondamentaux de la civilisation que personne ne peut remettre en question aujourd'hui.

En effet, les deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable. Cependant, l'étymologie le relie à deux concepts distincts. Une culture qui naît d'images concrètes liées à la terre, et une civilisation qui se réfère à des concepts plus abstraits liés aux mœurs.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, l'aspect culturel au sens où le Dictionnaire Robert définit le terme culture est à la fois comme « *l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation* » et comme « *l'ensemble de connaissance acquis qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* » (Robert, 2007).

Selon Mounin G., la civilisation et la culture sont des synonymes qui englobent aussi « *l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques autant que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique, voire spirituelle* » (Mounin, 1984). De sa part, Courtillon J. (Courtillon, 1984) distingue trois « ordres » de faits de la civilisation :

- **Les faits esthétiques :** Les formes d'art et de création qu'ils produisent.
- **Les faits idéologiques :** ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, quelles sont leurs humeurs et leurs valeurs.
- **Les faits sociaux :** Comment les gens vivent ensemble et quels rituels déterminent leur sections et leurs réalisations.

Vincent L, professeur à l'Université de Liège, distingue la civilisation de la culture en disant que « *La civilisation est un savoir sur l'Autre tandis que la culture permet d'entrer en contact avec l'Autre et le comprendre* ».

Cette relation à l'autre s'approfondit grâce à la sociologie et à l'anthropologie, qui donnent une image plus complète et plus précise de la culture. Les deux visent à aider les apprenants à réduire leurs préjugés et leurs stéréotypes.

L'intérêt pédagogique de la transmission de la civilisation vise à donner à l'apprenant une culture particulière et des directions de recherche en prévision de sa résidence à l'étranger et de sa formation continue.

## **V. Les représentations**

Il s'agit d'un concept interdisciplinaire que l'on retrouve dans plusieurs domaines. Le terme est apparu pour la première fois en 1898 sous le nom de «représentation collective» par E. Durkheim, puis a été utilisé par S. Moscovici dans ses travaux psychanalytiques pour décrire la différenciation entre groupes au sein d'une communauté particulière. Les représentations représentent des formes de connaissances développées et partagées au sein d'une société, ont une vision pratique et reposent souvent sur la construction d'une réalité partagée par un groupe social. Les représentations régulent les relations des membres de ce groupe avec d'autres groupes, guident et organisent les comportements, la communication sociale et les modes de diffusion des connaissances, et font partie de l'identité personnelle et sociale.

Selon Ph Blanchet, les représentations mentales sont actualisées en typologies, qui sont des «grilles de lecture» pour comprendre et simplifier la complexité du réel. Ces typologies peuvent se manifester sous forme de stéréotypes et de croyances, c'est pourquoi nous supposons à juste titre que les stéréotypes sont des représentations qui n'évoluent plus, victimes d'un processus de figement qui semble être une tendance inévitable dans les représentations. De plus, ces typologies sont particulièrement utiles pour expliquer les comportements des autres et justifier les actions de son propre groupe.

Plus généralement, ce sont des outils qui facilitent la compréhension du monde et déterminent donc les processus d'appartenance qui sont à la base de la catégorisation sociale et à la base de la construction des identités individuelles ou collectives. Ces typologies ne sont pas importantes. Ils sont intrinsèquement négatifs, pas nécessairement péjoratifs, mais seulement dans la mesure où ils schématisent à l'excès les complexités de la réalité et créent systématiquement des préjugés en faveur des groupes affiliés et à l'encontre des groupes extérieurs.

## **1- Représentations sociales**

Chaque groupe social construit des représentations sociales auxquelles il se réfère, c'est-à-dire des manières de classer les situations, les événements et les individus pour interpréter et agir dans l'environnement. Ces représentations forment une grille de lecture et d'interprétation de diverses situations sociales et sont capables d'anticiper les actions et les conduites du sujet lui-même et de ses interlocuteurs. Étant donné que tous les agents sociaux font partie d'une structure sociale en évolution, le terme «agent social» fait référence à des situations qui dépendent de sa propre société.

Dans cette perspective, les représentations sociales ne sont pas des ensembles de subjectivités différentes, mais au contraire le produit d'un travail social collectif dans lequel les acteurs sociaux construisent des connaissances sur la réalité. Tout ce qui touche à la subjectivité, comme les passions, les émotions, les influences dans la vie quotidienne et les émotions liées à la psychologie, est considéré comme des constructions sociales et se traduit par des pratiques de schémas mentaux qui guident notre perception du monde et nos relations avec les autres.

Les acteurs sociaux ignorent l'enchevêtrement des représentations dans la structure des relations sociales, qui sont composées de toutes sortes d'expériences et d'informations envoyées et reçues à travers la tradition, l'éducation et la communication sociale. La relation entre les représentations et le social s'explique par deux processus: l'objectivation et la fixation. L'objectivation est l'opération de cartographie et de structuration de concepts abstraits qui s'ancrent comme des ancrages sociaux dans la vie d'un groupe. En tant que type de code partagé, les représentations sociales aident à classer les individus, les événements et les objets et à développer des prototypes permettant d'évaluer d'autres objets

## **2- Représentations interculturelles**

Les représentations des étrangers contribuent à façonner les relations du groupe avec les autres groupes et à nommer les étrangers selon un système de référence interne au groupe. Il existe un lien étroit entre les images que les apprenants se font d'un pays et leur représentation des constructions liées à l'apprentissage de la langue de ce pays.

Les images stéréotypées sont souvent responsabilisâtes et sont créées et entretenues dans la société à travers les médias, la littérature, les dépliants touristiques, etc. Ces représentations jouent un rôle central pour les langues-cultures d'origine de l'apprenant car

elles représentent, pour ainsi dire, des vecteurs de compréhension d'autres langues-cultures.

En fait, les représentations se développent souvent à travers un processus dans lequel ce qui est familier, commun et réconfortant sert de point d'évaluation et de comparaison. Les représentations interculturelles ne sont pas seulement un effet des relations entre sociétés, mais peuvent également jouer un rôle actif dans le conditionnement de ces relations, et ainsi ces relations deviennent dépendantes des représentations culturelles. Il s'agit d'une généralisation réflexive et d'un système de valeurs. Pour la plupart des individus, les idées, les préjugés, les stéréotypes et les clichés sont les conditions de base pour découvrir une autre culture.

### **3- Stéréotypes et culture**

D'un point de vue interculturel, considérer les liens entre la construction de connaissances et d'idées linguistiques et culturelles sur un pays et les personnes dont les élèves apprennent la langue est une étude de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie. Et récemment, elle s'est avérée utile dans plusieurs domaines, les cours de langue comprennent la nature des préjugés et des stéréotypes, comprennent comment ils fonctionnent dans le processus de construction des connaissances et saisissent les conséquences humaines et sociales de ces attitudes mentales. Les apprenants de langues étrangères qui sont exposés à une culture cible ont déjà des représentations antérieures de cette culture, de ces connaissances et de ces informations, souvent sous la forme de stéréotypes. Par conséquent, l'existence de stéréotypes fait la satire de la culture d'une langue étrangère.

Le concept de stéréotypes est né dans le monde typographique de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle et faisait référence à la reproduction d'images imprimées sous forme tridimensionnelle. C'est le journaliste américain Walter Lippmann qui a introduit le terme dans les sciences sociales en 1922, affirme que la connaissance de la réalité extérieure ne s'acquiert pas directement, mais à travers des représentations mentales. Plus tard, ce concept a été utilisé dans d'autres domaines. Nous notons quelques tentatives de définitions, par exemple De Carlo voit que le stéréotype consisterait en une hyper généralisation : si un individu a été dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de la peau, langue...), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects.

À partir de tout ce qui s'est passé, nous pouvons dire que les stéréotypes se caractérisent par la généralisation, la catégorisation et la réduction de l'altérité.

## **VI. Ethnocentrisme et Ethnorelativisme**

La langue est considérée comme l'un des éléments importants de notre relation avec le monde et avec les autres, non seulement comme moyen de communication, mais aussi capable de transmettre une idée de quel genre d'individu est une personne dans son ensemble. Changer de langue, c'est changer une version du monde, véhiculer une autre image de soi, c'est-à-dire perdre momentanément son repère originel pour en construire un autre. Cela peut entraîner des rejets et des obstacles sur le chemin qui mène à la pratique d'autres langues, en particulier d'autres cultures, et à la rencontre de personnes différentes. Cette difficulté se pose particulièrement dans le cas des monolingues, dont les visions du monde, les schémas linguistiques et culturels sont de nature universelle, mais où la rencontre des différences offre une plus grande perspective. La survalorisation de sa propre langue ou culture est appelée ethnocentrisme, une variante collective de l'égo-centrisme, tandis que l'ouverture et la tolérance envers les autres cultures et autres affiliations et appartenance est appelée ethnorelativisme.

### **VI.1.L'ethnocentrisme**

Selon le Dictionnaire pédagogique du français langue étrangère et langue seconde, l'ethnocentrisme est l'attitude d'une personne qui croit que ses propres croyances culturelles sont au cœur de la réalité. L'ethnocentrisme peut ainsi créer des stéréotypes réducteurs qui catégorisent et généralisent les idées des individus sur d'autres cultures. De plus, l'ethnocentrisme conduit au déni l'hétérogénéité culturelle, avec toutes les conséquences négatives que cela entraîne sur le plan identitaire.

#### **1.1. Etapes de l'ethnocentrisme**

L'ethnocentrisme estime que la propre culture, y compris la langue, est surévaluée et passe par trois étapes:

- **Dénégation** : consiste à voir le monde uniquement à travers ses propres expériences, et les autres différences culturelles sont considérées comme inférieures. Cette étape survient

souvent en raison d'un manque de contact avec d'autres cultures et d'un manque de conscience de son propre système culturel.

- **Défense:** À ce stade, la personne a plus d'expérience avec d'autres cultures et est plus consciente des différences entre elles, mais des coutumes différentes peuvent être considérées comme bonnes ou mauvaises. Les gens pensent ainsi et ont toujours l'impression que les autres cultures ont moins de valeur que cela, et à ce stade, nous reconnaissons l'autre mais préférons l'éviter.

- **Minimisation:** À ce stade, l'étape défensive est résolue en ajustant l'attitude selon laquelle il existe des similitudes fondamentales entre toutes les personnes sur le plan physique ou mental. Cependant, les différences culturelles perçues sont considérées comme superficielles et cette attitude empêche une personne de comprendre pleinement le système culturel d'un autre.

## 2. L'ethnorelativisme

L'ethnorelativisme, à l'opposé de l'ethnocentrisme: « *Démontre l'attitude que toutes les croyances culturelles et tous les comportements sont les effets d'un contexte particulier* » (Karin, 2010). En fait, nous avons tendance à considérer les modèles de perception, de connaissances et de croyances comme universels ou naturels, quelque chose qui vient en réalité de notre éducation. Cela présuppose une vision du «relativisme culturel». Il ne s'agit pas d'abandonner toute référence aux valeurs ni de suspendre toute discussion sur les valeurs, mais de reconnaître les limites de son propre système de valeurs et vis-à-vis des autres appartenances et des autres cultures.

### 2.1. Etapes de l'ethnorelativisme

L'ethnorelativisme passe par trois étapes :

-**Acceptation:** il s'agit de comprendre son propre contexte culturel et le fonctionnement d'autres systèmes culturels. Cela ne signifie pas que les gens sont nécessairement d'accord avec des coutumes culturelles différentes des leurs, mais plutôt qu'ils ont développé un sens du respect des différences.

-**Adaptation:** A ce stade, une personne peut changer les normes culturelles. Cela signifie que lors qu'elle a affaire à des étrangers, elle peut temporairement adopter consciemment

une perspective différente de sa propre culture. L'adaptation de son cadre de référence culturel est essentielle à l'empathie interculturelle.

**-Intégration:** Au stade final du développement, les individus sont capables de changer de perspective et d'atteindre un état d'harmonie entre plusieurs cultures. Leur identité devient plus fluide et ils peuvent s'adapter plus facilement aux différentes cultures. Cette étape implique souvent la peur de la perte d'identité.

## **Conclusion**

Nous aimerions conclure que les définitions données de la langue et du concept de culture et la relation entre langue et culture ont finalement permis à la fin de ce chapitre de les clarifier. Aussi, Nous avons également fait la distinction entre culture et civilisation, qui sont deux notions au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans ce chapitre, nous avons utilisé le terme culture comme nom pour désigner à la fois les faits de civilisation et les informations sur les croyances, les coutumes, les pratiques sociales, les valeurs et les comportements au sein de ce concept. Les définitions et concepts de dimension culturelle sélectionnés sont harmonieusement adaptés à l'enseignement/apprentissage des dimensions culturelles en milieu scolaire et couvrent un champ plus large que l'ancienne liste de faits culturels à connaître sur la civilisation de la culture cible.

Dans le domaine de l'enseignement du FLE, les termes tels que représentation», stéréotype, l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme prennent de plus en plus d'importance. En effet, ces termes posent des problèmes dans le rapport de l'apprenant à la culture étrangère enseignée, d'une part, et à son propre monde, d'autre part avec sa propre identité.

Le prochain chapitre, de notre recherche, se concentrera sur toutes les méthodologies et les approches liées à ce concept en classe de FLE, tout en nous rendant compte que ces méthodologies, comme toutes les méthodologies ont des avantages et des inconvénients dans la prise en charge de la dimension culturelle.



# **CHAPITRE II**

**METHODOLOGIES ET APPROCHES  
D'ENDEIGNEMENT DES LANGUES-  
CULTURES**

**LA PRISE EN CHARGE DE LA DIMENSION  
CULTURELLE: AVANTAGES ET  
INCONVENIENTS**



## **Introduction**

La culture a toujours existé d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre, au Moyen Âge, à la Renaissance et au siècle des Lumières. Les enjeux économiques d'aujourd'hui et la politique dominant tellement nos esprits que nous en oublions son importance. Malheureusement, ce pilier important semble de plus en plus oublié : sans culture, l'édifice risque de s'effondrer, or c'est la tâche de l'école de faire partager le patrimoine avec les jeunes, et dans les établissements scolaires, les professeurs de langues étrangères sont au premier rang pour conduire cette reconquête.

Avoir conscience d'une culture, c'est avoir conscience de l'autre : d'autres objets, d'autres comportements, d'autres valeurs qui nous frappent, nous surprennent, nous irritent, nous scandalisent, dans la mesure où ils nous sont inconnus ou contredisent notre univers culturel.

Après avoir vu, dans le chapitre précédent, la définition de concepts tels que la langue, la culture, la distinction entre culture et civilisation, les réflexions sur le rapport entre langue et culture et la question de savoir pourquoi il est indispensable de considérer la culture comme un élément crucial de l'enseignement des langues, dans ce deuxième chapitre, il sera utile d'examiner l'histoire de l'enseignement de la culture dans les classes de langues pour montrer comment le rapport langue/culture se traduit dans les méthodologies d'enseignement.

Nous tenterons ensuite de savoir s'il existe des approches prenant réellement en compte la dimension culturelle à travers la problématique d'enseignement/apprentissage de la culture étrangère.

# I. Aperçu méthodologique de l'enseignement des langues et des cultures

## 1. La méthodologie dite traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, elle s'appelle aussi la méthodologie de la grammaire-traduction, elle a été adoptée au XVIII<sup>ème</sup> siècle et de la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. De nombreux chercheurs considèrent que son application massive a engendré de multiples transformations qui ont mené à l'apparition des nouvelles méthodologies contemporaines.

Dans les cours de FLE, cette méthodologie est l'une des pierres angulaires de la promotion du français depuis de nombreuses années. Également, en adoptant cette méthode :

*« La notion de «civilisation » fut utilisée dès l'apparition de la méthodologie traditionnelle en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu' aux années 1970-1980. [...] Elle désignait essentiellement [...] la littérature, les beaux-arts, l'Histoire...Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc.» (Windmüller, 2011).*

Autrement dit, la littérature était le principal moyen de promotion de la civilisation française, cette méthodologie se limitait donc à un enseignement principalement basé sur la littérature et les traductions des textes de grands écrivains. La pratique enseignante s'est fondamentalement concentrée sur les programmes de connaissance de l'art et de l'histoire, qui constituent les principaux objectifs de l'éducation. De ce fait, l'enseignement français se limite à des cours de civilisation qui n'ont rien à voir avec la langue.

Il s'agit d'une méthodologie qui a survécu pendant des siècles et qui a participé au développement de la pensée méthodologique. Remise en question, la méthode traditionnelle a façonné l'histoire de l'enseignement du FLE. L'objectif principal de cette méthodologie était de lire et de traduire des textes littéraires en langues étrangères, reléguant ainsi l'aspect oral au second plan.

La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions qui pouvaient être découvertes et étudiées dans des textes et comparées à la langue maternelle. Cependant, l'accent était davantage mis sur la forme littéraire que sur le sens du texte.

La méthodologie traditionnelle du XVIII<sup>ème</sup> siècle employait systématiquement le thème comme technique d'apprentissage des langues, comme exercice de la mémorisation et la traduction de textes. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire en introduisant des règles et en les appliquant à des cas spécifiques sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, nous avons marqué une progression provoquée par l'introduction de la version-grammaire. Ces méthodes impliquaient le découpage d'un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction marque le départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage, ainsi les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur présence dans les textes de base.

Compte tenu du faible niveau d'intégration pédagogique de cette méthodologie, les enseignants peuvent pratiquement sélectionner eux-mêmes les textes, sans avoir recours à un manuel et sans vraiment considérer leurs difficultés grammaticales et lexicales.

L'enseignant avait le contrôle total de la classe, avait le savoir et de l'autorité, sélectionnait des textes, préparait les exercices, posait les questions et corrige les réponses.

La puissance de ce savoir a valu à l'enseignant le titre de «Maître» ou de «Maîtresse». La langue employée en classe était la langue maternelle et l'interaction était toujours à sens unique, de l'enseignant à l'élève.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes des mots hors contexte que les apprenants devaient mémoriser. En effet, le sens de ces mots était appris par le biais de sa traduction en langue maternelle.

Il est important de souligner que le développement de cette méthode traditionnelle a conduit à l'émergence d'autres méthodes, et que :

*« L'histoire du FLE est marquée par une succession de méthodologies (ou d'approches méthodologiques) dominantes, sur des périodes plus au moins longues. Ce fut le cas,*

*schématiquement, d'une méthodologie dite «naturelle», entre les années 1840 et 1880, «directe», entre les années vingt et trente, audio-orale (MAO), audio-visuelle (MAV), puis structuro-globale audiovisuelle (SGAV) de 1940 à la fin des années soixante-dix. À cette période, domine un courant méthodologique «communicatif» jusqu'au début des années 2000 » (Barthélémy et al., 2011).*

## **2. La méthodologie directe**

La méthodologie directe était la méthode usée vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle.

Les principes de base de cette méthode sont les suivants :

- Enseigner des mots étrangers sans utiliser leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant utilise des objets et des images pour expliquer le vocabulaire, mais ne le traduit pas. L'objectif est que les apprenants soient capables de réfléchir dans la langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. L'importance particulière est mise sur la prononciation, et la langue écrite est considérée comme une langue orale (scripturée).
- La grammaire des langues étrangères est enseignée de manière inductive (les règles ne sont pas explicitement apprises). Nous privilégions les exercices de la conversation et les questions/réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe repose sur l'utilisation de plusieurs autres méthodes, telles que: méthode directe, orale et active.

- **La méthode directe** : désigne tous les processus et techniques qui permettent de renoncer à l'enseignement de la langue maternelle lors de l'apprentissage, ce qui représente une révolution dans l'enseignement des langues étrangères.

- **La méthode orale** : désigne l'ensemble des processus et techniques visant à pratiquer la langue orale en classe. Les expressions orales des élèves pendant le cours représentent des réponses aux questions de l'enseignant en préparation à la pratique orale. La finalité de cette méthode était donc pratique.

- **La méthode active** nécessite l'utilisation de toutes les méthodes : intuitive, interrogative, répétitive, imitative, ainsi que la participation active de l'élève.

- **La méthode intuitive** fournit une explication du vocabulaire, obligeant les élèves à tenter une divination personnelle à partir d'objets ou d'images présentés par l'enseignant. La présentation des règles de grammaire se fait également à l'aide d'exemples, sans passer par la langue maternelle. La compréhension se fait donc intuitivement.
- **La méthode interrogative** repose sur un système de questions et réponses entre l'enseignant et l'apprenant. Le but de cette méthode est de réutiliser les formes linguistiques étudiées. Il s'agit donc d'exercices entièrement supervisés et contrôlés.
- **La méthode répétitive** : cette méthode se base sur le principe selon lequel nous nous souviendrons mieux en répétant. La répétition peut être intensive ou extensive. Cependant, l'utilisation intensive de vocabulaire entraînera une inflation négative et incontrôlable du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue.
- **La méthode imitative** : l'objectif principal de cette méthode est d'imiter les sons en les répétant de manière mécanique et intensive.

En bref, la méthodologie active a été largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960, représentant un compromis entre le retour à certaines procédures et techniques traditionnelles et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

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

Cette méthodologie a émergé pendant la seconde guerre mondiale en réponse aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des sujets à parler des langues autres que l'anglais.

Malgré l'importance de la recherche sur les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, maints didacticiens s'intéressaient également à l'étude du développement et l'évolution de ces méthodologies en didactique des langues étrangères. Nous citons à titre d'exemple: Christian Puren (2002), Chaves Rose-Marie (and all) 2012, Christine Tagliante (2001), Claire Tardieu (2008) ...

Nous présentons donc brièvement les grands axes de chacune de ces méthodes pour trouver le chemin vers l'émergence de l'(inter)culturalité.

**Tableau 1** (Tagliante, 2001)

	<b>Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction</b>	<b>Méthode directe</b>	<b>Méthode audio-orale</b>
<b>Période</b>	Dès la fin du XVIe siècle, jusqu'au XXe Siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975.
<b>Objectif général</b>	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. "Former" l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes).
<b>Public visé</b>	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
<b>Théories Sous-jacentes</b>	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associationnisme : Jacotot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, béhaviorisme : Bloomfield, Harris, Skinner.
<b>Statut de l'enseignant</b>	Détient le savoir, le transmet verticalement.	Détient le savoir mais anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
<b>Statut des langues 1 et 2</b>	Perpétuel va et vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
<b>Place de l'oral et de l'écrit</b>	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
<b>Place de la grammaire</b>	Énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons à la langue 1.	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de

			réflexes.  Pas d'analyse ni de réflexion.
<b>Richesse du lexique</b>	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
<b>Progression</b>	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
<b>Supports d'activités</b>	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés.

**Tableau 2** (Tagliante, 2001)

	<b>Méthode Structuro-globale Audio-visuelle (S.G.A.V.)</b>	<b>Approche Communicative</b>	<b>Approche fonctionnelle-notionnelle</b>
<b>Période</b>	Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980
<b>Objectif général</b>	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.
<b>Public visé</b>	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire, général ou spécifique.
<b>Théories Sous-jacentes</b>	De la "langue" saussurienne à la "parole" : Brunot, Gueberina, Rivenc, Gougenheim.	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austine et Searl. Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique ; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L 2.
<b>Statut de l'enseignant</b>	Technicien de la méthodologie.	Anime, centrée sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centrés sur l'apprenant.
<b>Statut des</b>	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1	Langue 1 ou 2 selon

<b>langues 1 et 2</b>		selon l'objectif travaillé.	l'objectif travaillé.
<b>Place de l'oral et de l'écrit</b>	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et / écrit selon l'objectif.
<b>Place de la grammaire</b>	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations.
<b>Richesse du lexique</b>	Limité aux mots les plus courants (Français fondamental 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
<b>Progression</b>	Décidée à l'avance mais modifiable.	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants.	En fonction des besoins langagiers.
<b>Supports d'activités</b>	Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images.	Supports authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogue.	Supports authentiques et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogue.

#### 4. L'approche communicative

L'approche communicative recentre l'enseignement sur l'apprenant. Elle vise à apprendre à communiquer et à aider les apprenants à acquérir des compétences en communication. Elle offre pour but de faire acquérir à l'apprenant une langue dans la variété de ses registres et usages, en prenant compte de ne pas séparer langue et culture.

Contrairement aux approches antérieures, les bases théoriques de cette approche sont diversifiées: la linguistique, la psychologie et la sociologie, sont tous au service de la communication: le constructivisme de Piaget et de Vygotsky S ; les notions de compétence et de performance de Chomsky N.; la sémantique de Halliday et Filmore; la

sociolinguistique de Labov W., Hymes D. et Bernstein; la pragmatique de l'acte de parole d'Austin et Searle.; (Berard E.1991; Le Roux S., 2008). « *Le courant communicatif est substantiellement lié au cognitivisme dans ses intentions et dans les mises en œuvre pédagogiques* » (Le Roux, 2008).

L'objectif principal de cette approche est de développer des compétences en communication comme l'explique Cuq J.-P. Elle ne se limite pas à la connaissance des règles grammaticales, mais inclut également la connaissance des règles socioculturelles.

L'émergence de « l'approche communicative » a introduit la prise en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extralinguistiques et a renforcé la didactique du FLE à travers l'étude du thème de la « culture ». Outre la littérature, le contenu culturel s'étend également au domaine de l'anthropologie, notamment les modes de vie, les rituels sociaux et les habitudes comportementales dans les situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, la communication a également un contenu sociolinguistique.

Elle s'appuie également sur une centration sur l'apprenant, l'un des points forts de l'approche communicative, et implique également la prise en compte du vécu quotidien des apprenants. C'est pourquoi l'approche communicative montre clairement les objectifs culturels en donnant la priorité à l'utilisation de documents authentiques pour permettre aux apprenants de découvrir les réalités les plus immédiates de la culture de la langue cible.

Il existe de nombreuses variantes dans la façon dont la compétence en communication est décrite. Le Roux S. suggère les cinq composantes suivantes qui doivent être prises en compte dans l'approche communicative : *la compétence linguistique* (la connaissance de la grammaire); *la compétence sociolinguistique* (la connaissance des règles socioculturelles); *la compétence discursive* (la capacité à produire des discours cohérents); *la compétence référentielle* (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation); *la compétence stratégique* (la capacité à utiliser les stratégies verbales et non verbales pour combler les lacunes des autres compétences) (Le Roux, 2008).

Les cinq compétences langagières décrites par le Cadre européen commun de Référence (CECRL, 2001) sont liées à la production orale et écrite :lire (compréhension écrite); écrire (expression écrite); parler (expression orale) ; écouter (compréhension orale).

Dans le cadre de cette étude, il n'est pas possible de décrire en détail l'approche communicative, qui constitue un domaine d'étude spécifique. Par conséquent, l'objectif principal de cette étude est d'identifier et de dégager les principes clés pour examiner l'importance de la place qui occupent les dimensions culturelles dans ce contexte. De plus, il n'existe pas de méthodologie unique d'enseignement/apprentissage des langues et donc du FLE est magique. Chacune a ses avantages et présente des inconvénients ou des lacunes.

Après cet aperçu des méthodes d'enseignement du français, nous constatons que l'objectif des méthodes d'enseignement est d'inciter les enseignants à examiner leurs propres méthodes d'enseignement et sa propre didactique, et d'

*« Évaluer de manière réfléchie ses stratégies, ses méthodes et ses techniques permet d'accroître et d'étoffer son répertoire d'approches didactiques .Acquérir de nouvelles connaissances et des compétences en matière d'approches didactiques permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation, 1993).*

Dans l'ensemble, heureusement, les préférences et les observations des enseignants sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas priment. Le choix appartient à l'enseignant.

## **5. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement**

Le Dictionnaire de la didactique définit l'éclectisme comme suit :

*«En philosophie, on donne le nom d'éclectisme à l'école de Potamon d'Alexandrie. Celui-ci jugeait de meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments, sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau » (Cuq, 2003).*

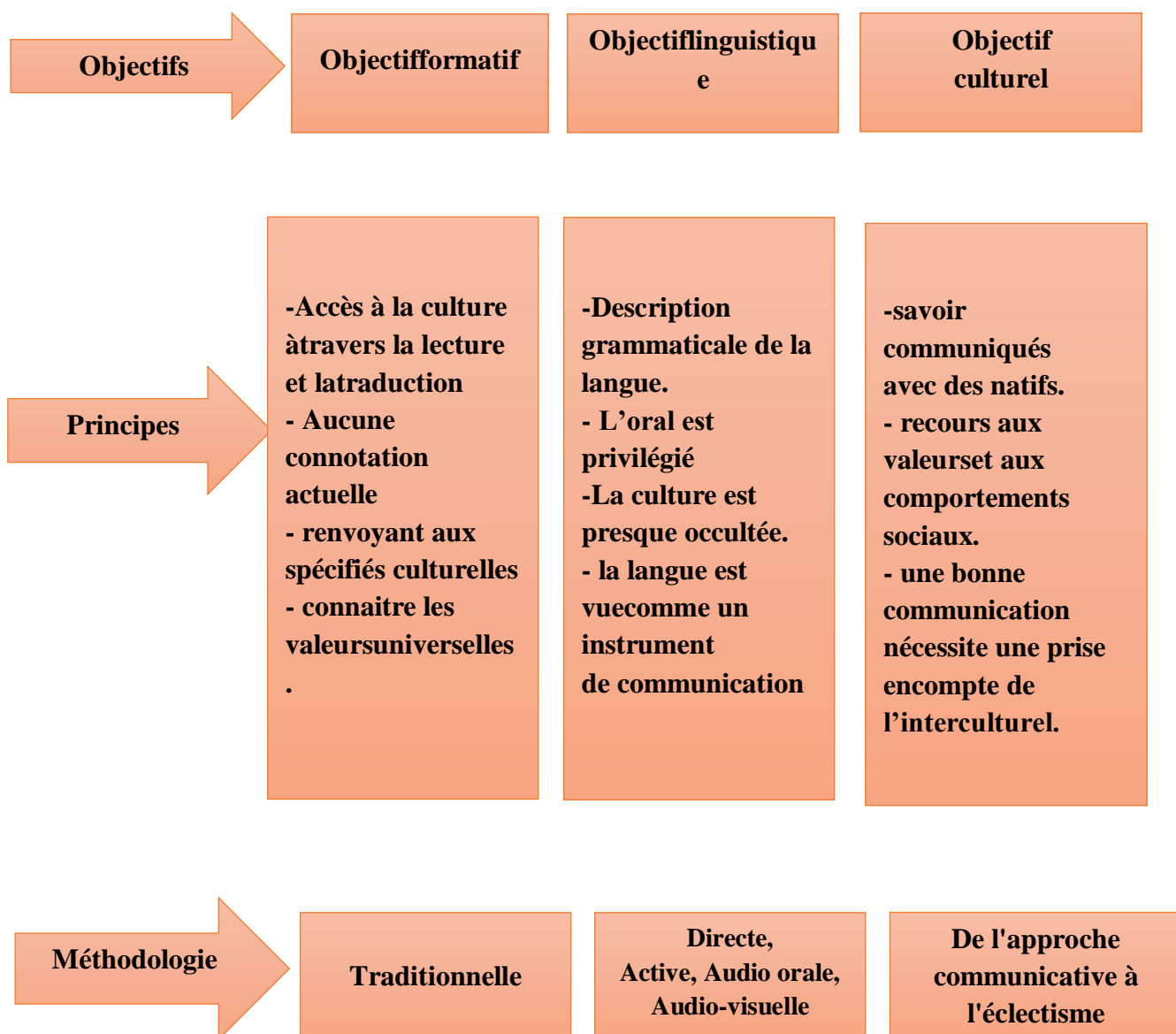
Ces définitions peuvent éclairer la manière dont le terme éclectisme est utilisé dans l'enseignement des langues, à une époque où une méthodologie dominante tend à dicter et proposer un modèle d'enseignement/apprentissage des langues cohérent, unique et faisant autorité.

Depuis une vingtaine d'années, et précisément dans les années 1990, nous reconnaissons l'existence d'un éclectisme méthodologique qui prend en compte les besoins des apprenants, les méthodes facilitent la satisfaction de ces besoins et rendent les documents accessibles. À cela s'ajoute aussi la capacité de l'enseignant à faire les bons choix et à guider les apprenants. Cela est d'autant plus vrai que l'autoformation se développe grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que la formation des enseignants comme passeurs et médiateurs(inter)culturels. Pour y parvenir, l'éducation interculturelle est essentielle par le biais de voyages à l'étranger. La didactique de FLE a été contrainte de combiner plusieurs méthodes pour répondre aux attentes des enseignants d'une part et des étudiants d'autre part.

En d'autres termes, il est important d'être cohérent dans les techniques utilisées et d'éviter toute forme de « bricolage » afin de donner aux apprenants la possibilité d'être partenaires dans l'enseignement/apprentissage. Selon lui, ce choix peut être vu comme une « méthodologie circulante » sur laquelle se greffent des méthodologies établies. L'éclectisme propose de procéder en fonction de l'âge, du niveau, des besoins et des attentes des apprenants, ainsi que des ressources mises à disposition de l'enseignant.

Autrement dit, nous ne devons pas limiter les apprenants à l'utilisation seule de la langue, mais également leur fournir les outils nécessaires pour utiliser deux expressions lors de l'apprentissage d'une langue.

En réalité, et ce n'est donc pas surprenant, la plupart des enseignants adhèrent sans réserve à cette approche, car comme nous le savons, les enseignants rejettent toujours toute restriction méthodologique. Cependant, ces enseignants doivent posséder des connaissances approfondies et connaître les différentes options d'enseignement. Plus ils sont formés et instruits, plus ils affirment leur autonomie. La dimension culturelle de la langue dans l'enseignement du FLE a connu un cheminement qui nécessite un éclaircissement (**Figure 2**).



**Figure 2 : Evolution de la perspective culturelle depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'éclectisme méthodologique**

## II. L'approche actionnelle

Cette approche orientée vers l'action est apparue en 2001 dans le Cadre Européen Commun de Référence, qui annonçait le passage à une nouvelle approche, une approche orientée vers l'action appelée « perspective actionnelle ». Son entrée a conduit à des

changements et à des développements dans l'objectif social de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. Les auteurs de ce cadre ont ouvert de nouveaux horizons dans l'enseignement des cultures-langues étrangères.

### **1. Définition et objectifs**

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues donne à cette perspective d'action un nouvel objectif qui est associé

*« aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale » (CECRL, 2005).*

Cette approche, par l'action ou par des tâches diverses, est apparue, ces dernières années, de plus en plus dans les manuels scolaires algériens, notamment dans les écoles primaires et moyens, rendant cette approche particulièrement adaptée : En effet, les enfants ne sont pas motivés par une langue ou une culture particulière en soi, mais plutôt par le fait de faire quelque chose d'intéressant. Les professeurs qui enseignent des langues étrangères aux enfants sont avant tout des pédagogues qui mettent leurs élèves en activité, profitant de cette occasion pour présenter la langue et la culture comme outils d'action (et non pas seulement de communication). Pour les écoles secondaires, par exemple, l'introduction des TICE et l'utilisation des ordinateurs par les élèves ont fait de cette approche actionnelle une méthode efficace grâce à laquelle les élèves peuvent réaliser eux-mêmes certaines tâches de manière autonome.

- a) Tant que l'objectif social de référence visait à préparer les élèves à traiter des documents et des textes de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pourrait être basée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de telle manière que les élèves soient impliqués dans différentes tâches.

b) Si l'objectif social de référence est de préparer les élèves à des rencontres ponctuelles avec des natifs de langues-cultures étrangères, l'approche par les tâches semblerait également s'adapter à l'enseignement/apprentissage de la culture française, qui semble cruciale, voire évidente. Cette approche apparaît comme une réponse possible aux problèmes éducatifs et sociaux associés à l'enseignement/apprentissage du FLE. En conséquence, le rôle joué par les enseignants et les apprenants changent, ainsi que leurs attitudes à l'égard de la langue et de la culture.

Les apprenants travaillant en groupe doivent effectuer des tâches ensemble. Pour ce faire, ils doivent partager des connaissances et des savoir-faire afin d'agir ensemble. Cette approche basée sur les tâches encourage les apprenants à être actifs et à jouer un rôle dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant est reconnu comme un « acteur social » qui sait mobiliser toutes ses compétences et ressources (cognitives, stratégiques, verbales et non verbales) pour atteindre le résultat attendu : la réussite de la communication langagière à travers les « tâches ».

Cette nouvelle approche, appelée actionnelle, vient compléter et non remplacer les approches précédentes, telle ou telle approche étant censée être la meilleure (notamment pour la raison très discutable qu'elle est la dernière...). Il ne s'agit pas d'élaborer un modèle idéal pour adapter ces différentes approches, mais plutôt de les appliquer constamment, en fonction du contenu des programmes et des besoins des apprenants. Elle ne remplace pas l'approche communicative, mais la complète et l'enrichit.

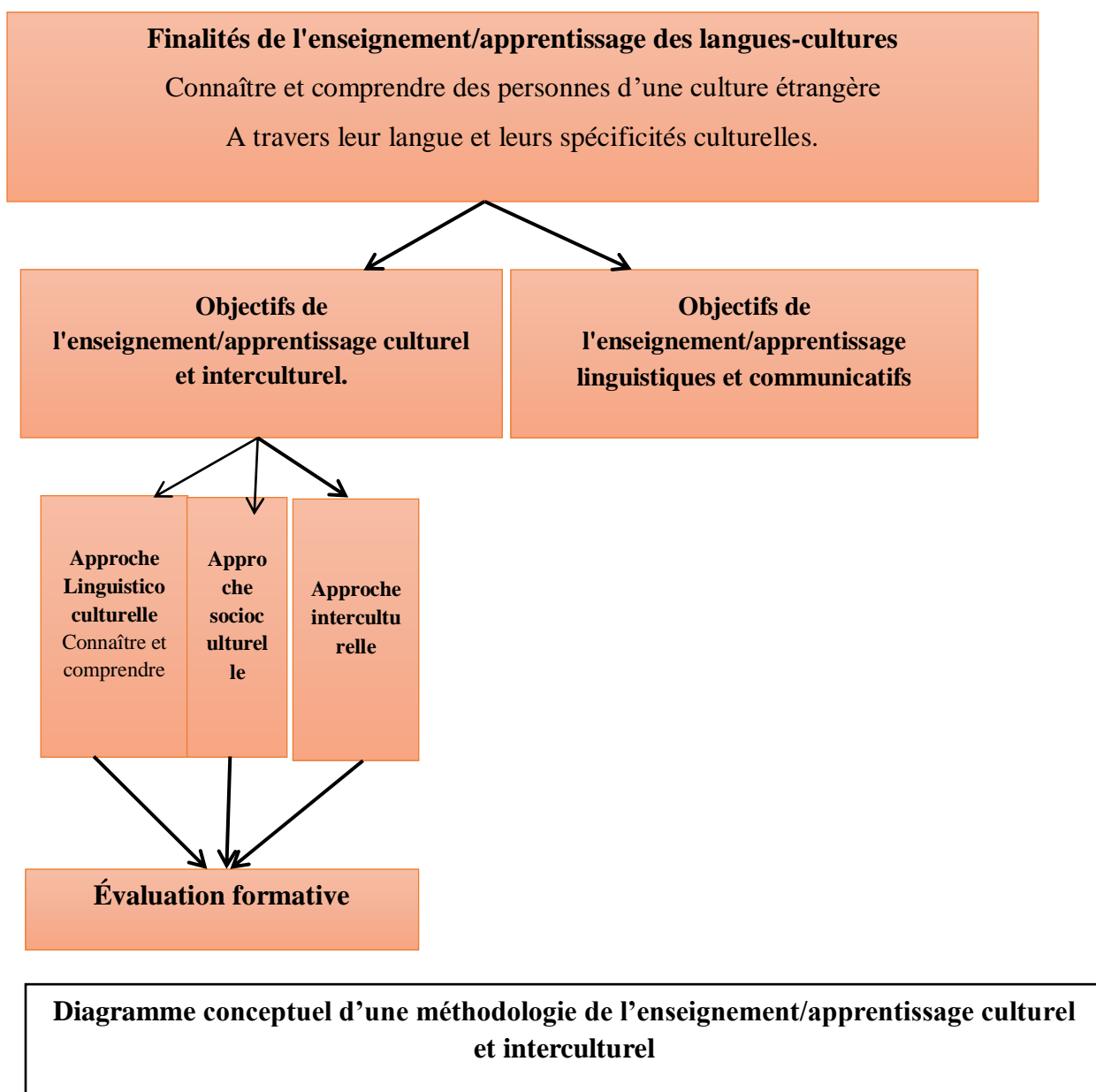
## **2. L'approche culturelle**

Il est donc important de développer une approche culturelle/interculturelle qui considère l'apprenant comme membre d'une culture donnée, qui constitue la base de la langue et de la culture : C'est lui qui crée la culture et la langue parce qu'il influence directement leur développement et leur utilisation.

Cela signifie que la construction d'une identité collective se fait non seulement par le contact avec des personnes ayant grandi dans le même environnement, c'est-à-dire dans la même culture, mais aussi par le contact à travers les relations avec d'autres environnements culturels et entre des personnes de cultures différentes.

Sur la base de cette vision multidimensionnelle, des approches culturelles doivent être prises en compte lors de l'enseignement des langues et de la culture. Cette approche culturelle/interculturelle est donc indispensable et doit prendre en compte la perspective du: «*sujet-culturel-apprenant, lequel aura à entretenir des relations avec les membres de la culture étrangère*» (Windmüller, 2011). Ainsi, bien que la langue occupe une place primordiale dans la culture, elle a été reléguée à une simple fonction instrumentale. C'est un moyen d'expression culturelle lié à l'individu et contenant des références culturelles.

Tableau conceptuel



Les objectifs linguistiques et communicatifs sont désormais largement connus et diffusés mais n'ont pas encore été détaillés dans le diagramme.

Les objectifs d'apprentissage sont envisagés d'après la perspective de la culture comme objet et comme forme d'expression d'une communauté, d'une collectivité.

La démarche d'apprentissage sélectionnée est basée sur des domaines culturels tels que linguistico-culturel, socioculturel et l'interculturel. Les contenus sont choisis en fonction des besoins de l'apprenant, en fonction de la fréquence et de l'importance des points de contact culturels, et en fonction des rôles sociaux que l'apprenant devra jouer auprès des locuteurs natifs de la culture étrangère. Windmüller F donne trois approches pour apprendre et comprendre une culture étrangère et acquérir des compétences en communication (Windmüller, 2011).

### **2.1. L'approche linguistico-culturelle**

Comme son nom l'indique, cette approche s'appuie en partie sur l'étude des relations entre langue, culture et société et s'intéresse à la manière dont un individu utilise et actualise le langage qu'il utilise pour l'adapter à diverses situations de la vie sociale.

Cette approche est avant tout une approche linguistique, mais est envisagée sous un angle culturel. Par exemple : les expressions idiomatiques, les mots empruntés aux langues étrangères en français, c'est ce qu'on appelle **la culture par les mots**.

### **2.2. L'approche socioculturelle**

Cette approche met l'individu au centre de l'organisation sociale et du système culturel dans lequel il évolue. Le rapport de l'individu à la culture est très diversifié : l'inculcation inconsciente de comportements et de valeurs caractérise l'identité culturelle. Cette approche en question est donc sociologique et anthropologique. Par exemple les vidéos, la publicité télévisée, c'est ce qu'on appelle la culture par l'image.

### **2.3. L'approche interculturelle**

Elle repose sur la pédagogie des relations entre les membres de deux cultures différentes dont le but est la compréhension mutuelle. Il s'agit d'une approche réflexive qui vise à accepter l'autre dans son « altérité » et ses « différences ».

*« La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle »* (Windmüller, 2011).

La reconnaissance a lieu lors des échanges interculturels, mais la dimension socioculturelle extra-communicative fait également référence à la « compétence interculturelle », qui représente la compétence ultime par rapport aux objectifs d'apprentissage culturel et interculturel. Nous pensons que les enseignants de FLE peuvent utiliser ces trois approches comme activités pédagogiques, et selon le contenu et le type de support d'apprentissage inclus dans l'activité, nous pensons que les enseignants de FLE peuvent utiliser deux, voire les trois approches, en fonction du contenu et du support d'apprentissage impliqué dans l'activité. Nous avons pour but l'apprentissage (inter)culturel.

Selon Puren C., il existe de nombreuses approches permettant l'enseignement culturel, mais chacune d'entre elles ne suffit pas seule. Il cite :

### **2.3.1. L'approche par le représentatif**

Dans ce cas, nous pensons que certains faits culturels peuvent avoir une influence et rendre la culture étrangère présente aux yeux des apprenants. Zarate G. transforme cette approche en outil pédagogique : *« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre »* (Zarate, 1993).

La littérature reste toujours privilégiée dans cette approche car les artistes ont une sensibilité particulière et sont capables de faire connaître avec sensibilité les réalités sociales évoquées.

### **2.3.2. L'approche par les fondements**

Dans ce cas, il est établi qu'il existe des caractéristiques culturelles suffisamment cruciales pour structurer l'ensemble de la culture étrangère. Dans cette approche, nous utilisons l'histoire et la géographie pour faire découvrir aux apprenants le « génie » des populations étrangères.

### 2.3.3. L'approche par le parcours d'apprentissage

Cette approche montre que l'apprentissage des cultures étrangères se fait avant tout par la découverte individuelle. Par conséquent, il est sage de mettre en place le système d'apprentissage de manière à ce que les apprenants puissent commencer leur propre parcours vers une autre culture, y vivre leurs propres expériences et se forger leurs propres idées à ce sujet. Il s'agit de fournir un environnement motivant dans lequel les apprenants peuvent découvrir cette culture par eux-mêmes.

### 2.3.4. L'approche par les repères

Il s'agit d'impliquer les faits culturels pour que la vision globale de la culture cible puisse finalement se réaliser.

### 2.3.5. L'approche par le contact

Cette approche entraîne un nouveau changement de perspective, car la question didactique importante n'est plus la définition du contenu culturel étranger, mais les impacts formateurs que nous souhaitons voir se produire chez « *les apprenants au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelle, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle)* » (Puren, 1988) Cette approche, actuellement dominante dans l'enseignement des langues, est connue sous le nom de l'interculturel.

Pour cela, cette approche s'ajoute aux différentes approches évoquées ci-dessus, chacune correspondant à un degré de pertinence, mais aucune n'est suffisante à elle seule. Et la complexité d'enseignement/apprentissage des cultures signifie que chacune a ses avantages mais également ses inconvénients d'un point de vue didactique.

C'est-à-dire des thèmes qui existent dans chaque société, mais chaque société les aborde à sa manière. Cette approche thématique comprend trois phases qui peuvent varier (documentation complémentaire (annexes,) lexicale, thèmes traités). Elle se développe comme suit :

- **La sensibilisation** : les apprenants explorent des thèmes et des éléments linguistiques utiles pour étudier le contenu;
- **L'information** : fournit une vue générale des objets et comprend des comparaisons, des réflexions et des confrontations.

- **La synthèse** : Cela mène à la réutilisation des données obtenues lors de la recherche et à l'appropriation d'éléments sous forme de discussions et de simulations, etc.

## Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous considérons que la problématique des apprentissages culturels est liée aux méthodes et à la définition des objectifs et des contenus dans les cours de FLE. En fait, ce sont ces objectifs qui détermineront l'opportunité d'étudier ou non des cultures étrangères. L'enseignement des langues étrangères devrait également offrir aux apprenants la possibilité d'utiliser cette langue dans un environnement différent, voire imaginaire, car cela leur ouvre un accès plus large à différentes sociétés et cultures. L'apprenant doit également avoir la possibilité d'interpréter et d'agir dans un environnement culturel autre que sa propre culture, car la différence est une source de richesse. Faire face à cet environnement culturel devrait se faire d'après une approche linguistico-culturelle.

L'enjeu actuel de l'enseignement des langues, et du français en particulier, n'est pas de privilégier particulièrement une approche ou de créer un modèle idéal d'adaptation entre ces différentes approches, mais plutôt de créer un modèle d'adaptation entre ces différentes approches, en fonction des contenus et les appliquer de manière permanente, selon le contexte du programme et les besoins de l'apprenant.

Toutes les approches évoquées précédemment ont été successivement appliquées dans l'histoire de la didactique des langues et des cultures: par la culture, par le lexique, par la grammaire, par la communication, par l'image et par l'action. Nous pouvons critiquer la façon dont elles sont combinées ou articulées et juger que cela ne conviendra pas à tous les apprenants. Les enseignants de langues sont confrontés au défi difficile de changer leurs pratiques pédagogiques et de prendre en compte les dimensions culturelles du FLE.

C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, il serait nécessaire d'évaluer la place du français et de la culture françaises dans le milieu éducatif et social de l'Algérie.

# **DEUXIEME PARTIE**

**POUR UNE VALORISATION DE LA  
COMPETENCE (INTER)CULTURELLE : LE  
CONTEXTE ALGERIEN ENTRE REALITE ET  
ASPIRATIONS**

# **CHAPITRE I**

**LA PLACE DE FRANÇAIS ET DE LA  
CULTURE FRANCAISE EN CONTEXTE  
EDUCATIF :  
ETAT DES LIEUX**

## Introduction

Après s'être intéressé aux différentes approches de l'apprentissage des cultures étrangères, notre objectif, dans ce chapitre, est d'établir un état des lieux de la place du français langue étrangère et de sa culture dans le contexte scolaire en Algérie.

La situation linguistique de l'Algérie aujourd'hui est intéressante par sa complexité. De nombreuses langues y cohabitent dans le cadre d'une politique linguistique capable de prendre en compte toute la diversité linguistique. Une situation caractérisée par le multilinguisme, où nous retrouvons en premier lieu l'arabe dialectal utilisé par la majorité des algériens, l'arabe classique, le berbère avec des formes différentes selon les régions, l'anglais et bien sûr le français sont considérés comme des langues étrangères.

*« les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence, l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires » (Taleb-Ibrahimi, 2009).*

Autrement dit, Taleb Ibrahim K. montre que le paysage linguistique en Algérie connaît une situation de conflits linguistiques entre les langues qui y cohabitent. Ces conflits sont principalement alimentés par la promotion d'une langue au détriment des autres, en fonction des raisons et des facteurs historiques et politiques .

Cependant, la coexistence de différentes langues dans un même environnement ne peut être réalisée qu'en établissant une politique linguistique rationnelle qui tienne compte de la diversité des groupes ethniques qui composent cette nation, et que cette politique soit fondée sur une planification scientifique efficace.

Partant du constat que le français ne cesse de se développer, didacticiens et politiciens doivent travailler ensemble dans une attitude d'ouverture envers les autres, en profitant les uns des autres et dans un esprit de tolérance pour s'accepter ensemble. Il s'agit

d'un grand défi que nous devons relever pour l'ouverture culturelle, politique et économique du pays. Cependant, de nombreuses études ont montré que les attitudes et les comportements à l'égard des langues reflètent et façonnent à la fois les manières de s'exprimer et celles des autres. Comme le dit si pertinemment Morsly D. :

*« Ces attitudes et comportements se construisent à l'issue d'expériences individuelles mais aussi collectives : elles résultent des stéréotypes et jugements supportés et transmis par les discours sur les langues tenus par différentes instances de l'institutionnel et du politique » (Morsly, 1995).*

D'après Morsly D. toujours, la curiosité et l'ouverture aux langues « dépendent en général de l'attitude que la société toute entière développe à propos des langues qui constituent son univers linguistique et communicatif » (Morsly, 1995). Dans les centres éducatifs, et à l'école en particulier, tous ces facteurs déterminent la capacité de l'enseignant à guider les apprenants de différentes manières, sur le navire de l'autre, la motivation des apprenants et la capacité d'apprendre à s'engager vers cet horizon.

## **I. Développement linguistique du FLE en Algérie**

L'Algérie a traversé plusieurs étapes de réforme du système éducatif et plus particulièrement de l'enseignement/apprentissage du français, visant à valoriser cette langue ou à la supprimer, voire à la remplacer par l'anglais.

Pour retracer les aspects historiques de ces réformes, nous nous appuyons sur les travaux de Asselah R. et Blanchet Ph (Asselah Rahal & Blanchet, 2007), qui se sont intéressés à l'histoire de l'enseignement en Algérie.

D'abord, la première phase a commencé immédiatement après l'indépendance (1963), jusqu'en 1976, lorsque les écoles algériennes n'étaient qu'un héritage des colonialistes. À cette époque, l'usage de l'arabe à l'école se limitait aux matières littéraires, alors que toutes les autres matières étaient enseignées en français. Cette situation a considérablement renforcé le bilinguisme dans notre pays, mais elle n'a pas duré trop longtemps. Et c'est au début des années 70 que l'on voit naître le mouvement progressiste d'arabisation, qui envahit d'abord le palier primaire (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année), puis s'étend au collège et au lycée. Désormais, le français n'est plus considéré comme une langue à enseigner, ce qui a même

pour effet de réduire considérablement le volume horaire consacré à l'enseignement de cette langue.

Cependant, et comme l'affirme Sebaa R., cette tendance à l'arabisation n'a pas vraiment apporté les résultats escomptés. Et au lieu de renforcer la position de la langue arabe dans la société algérienne, elle a contribué à l'intégration et l'implantation du français dans le parler algérien.

*«En effet l'échec de cette entreprise de ré-expressionnalisation du système scolaire s'est en effet révélé profitable à la consolidation sociale et culturelle de la langue française, mais préjudiciable au système éducatif algérien et à travers lui, la société toute entière. Cette première expérience qui était plus qu'une pâle « orientation » qu'une véritable arabisation du système éducatif, s'est avérée incapable de répondre à une attente linguistique solidement ancrée dans une exigence de modernité d'une part et de satisfaire une demande sociale d'expression de substitution, sous forme de remplacement de l'usage de la langue française par l'usage d'une langue arabe algérienne évoluée, d'autre part » (Sebaa, 2001).*

Ensuite, pendant les années 1980, un renforcement du phénomène d'arabisation s'est manifesté, notamment avec l'adoption de l'ordonnance du 16 avril 1976 encourageant la mise en place d'un système éducatif basé exclusivement sur la langue arabe à tous les niveaux.

Cependant, cela a conduit, plusieurs années plus tard, à un véritable dysfonctionnement du système éducatif algérien en raison des difficultés rencontrées par les apprenants qui n'ont pas reçu un enseignement leur permettant de suivre des études de haut niveau enseignées en langues étrangères.

Puis, de 1990 à 2004, à partir des réformes qui ont influencé les manuels scolaires en 1993, 1995 et 1998, dans le but de mettre à disposition des enseignants d'excellents outils pédagogiques, ils ont pu se prendre en charge en recherchant l'accès au savoir et en ne se contentant pas de la seule contribution de l'enseignant. Plusieurs changements ont été

introduits dans le but d'investir dans la formation d'apprenants autonomes qui peuvent être formés de différentes manières.

En 2004, des réformes ont de nouveau été introduites dans le système éducatif algérien pour mieux comprendre la culture de la mondialisation en promulguant une loi qui rendrait au français son véritable statut de première langue étrangère, puis stipulant que cette langue doit être enseignée dès la deuxième année du primaire. La loi révisée par la suite détermine de manière décisive que le français est enseigné de force à partir de la troisième année du primaire. En fait, ces décisions des autorités confirment la volonté de l'État de changer sa vision de la langue française, d'une langue de colonisateur à une langue indispensable pour accéder à la technologie et à la modernité. Mais il s'est avéré que la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues Jusqu'à présent a été omise (comme dans de nombreux autres systèmes éducatifs) dans le système éducatif algérien.

A la lumière de ce constat et compte tenu de la place du FLE dans le système éducatif algérien, il est difficile de dire si l'accroissement actuel de l'enseignement du FLE en Algérie représente une opportunité pour développer et approfondir le dialogue entre les sociétés et les cultures. Bien qu'il soit riche, il est aussi l'héritier de conflits et d'incompréhensions.

L'ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976 215 a apporté des modifications importantes au système éducatif algérien, tout en conservant les fonctions du français et d'arabe établies en 1972. Les articles 8 et 9 stipulent que :

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

Cette ordonnance n'a été introduit qu'en 1980. Il est important de savoir où commence l'interculturalité en classe de FLE si l'aspect culturel de cette langue n'est pas encore abordé en profondeur. Plus précisément, avec les nouvelles exigences induites par la mondialisation, n'est-il pas nécessaire d'enseigner le français dans son contexte culturel et se concentrer davantage sur l'interaction entre la culture étrangère et la culture de

l'apprenant ? Car l'apprentissage des langues ne serait pas très utile s'il se limite à simplement nommer ce que nous savons déjà dans sa propre langue.

Il est bien connu que pour communiquer efficacement, il faut connaître les règles et les normes d'usage de la langue, comprendre quelles formes linguistiques utilisées avec quel public et dans quelles situations, et réfléchir à l'intention de communication. En fait, la négligence des aspects culturels dans l'enseignement/apprentissage du FLE n'est que la preuve d'une approche qui ignore complètement toutes les interactions et tous les rituels de modernisation. A cet effet, continuer à « réformer » sans véritable « former » et sans considérer le développement optimal des apprenants conduira le pays à « *un sous-développement intellectuel dans un village global plus que jamais plurilingue, multiculturel et multidimensionnel* » (Miliani, 2003).

## **II. Rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif algérien(CNRSE)**

### **1. Directives institutionnelles**

La commission considère la connaissance des langues étrangères comme condition préalable:

*« La connaissance, voire la maîtrise des langues étrangères, est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication »*  
(Rapport, 2001).

Les membres de cette commission recommandent donc la mise en place d'une politique "sérieuse" en matière de langues étrangères :

*« Une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être mise en place dès que possible notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues*

*étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale » (Rapport, 2001).*

Ceci est conforme à la lettre de mission adressée aux membres de cette commission par le Président de la République :

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

Les membres de cette commission choisissent le français comme première langue étrangère et le déclarent publiquement :

*« La langue française est une des langues les plus importantes sur la scène internationale en sus du fait qu'elle jouit en Algérie d'une place privilégiée pour des raisons historiques évidentes, le français étant aussi fortement présent dès l'environnement linguistique des élèves. Par ailleurs, le français est la langue que notre pays utilise dans ses relations avec les pays limitrophes. Dès lors, il serait malvenu de considérer le fait de privilégier le français symptôme de quelque aliénation. Il s'agit ici tout simplement d'obéir au principe de réalité et non à celui de plaisir » (Rapport, 2001)..*

Cela représente une avancée significative, car l'un des arguments avancés est lié à la présence du français dans l'environnement. Le français est une langue seconde et doit bénéficier d'un statut particulier, donc d'une place privilégiée dans les politiques en matière de langues étrangères. Ainsi, il est recommandé d'introduire l'enseignement du français dès la troisième année de l'école primaire.

Cette démarche constitue en effet un grand pas vers la reconnaissance de l'importance du français dans le monde d'aujourd'hui. Elle reconnaît que le français n'est pas une langue comme les autres, mais un outil crucial pour la communication et les échanges culturels. En donnant au français une position privilégiée dans les politiques

linguistiques, nous pouvons nous assurer que les générations futures auront la possibilité d'apprendre et d'apprécier cette belle langue.

De plus, commencer l'enseignement du français dès les premières années de l'école primaire est une sage décision. Les enfants sont comme des éponges, avides d'absorber de nouvelles connaissances et compétences. En introduisant le français dès le plus jeune âge, nous pouvons aider les enfants à développer un amour pour la langue et une compréhension plus profonde de sa culture. Ceci, à son tour, ouvrira la voie à une société plus diversifiée et plus riche sur le plan culturel.

*«Quant à l'année à laquelle devrait intervenir l'introduction de la première langue étrangère dans le système éducatif, la majorité des membres de la sous -commission ont opté par la troisième année de l'enseignement fondamental... » (Rapport, 2001).*

L'un des principaux acquis des travaux de la CNRSE, comme le souligne cette étude, est la reconnaissance de la dimension culturelle comme un objectif crucial de l'enseignement du français. Cette recommandation a été intégrée aux directives institutionnelles qui ont été élaborées dans le cadre des efforts continus de rénovation du système éducatif depuis l'année scolaire 2003. Il est important de noter que cet accent mis sur la culture n'est pas un simple ajout superficiel au programme, mais plutôt une composante essentielle d'un apprentissage efficace de la langue qui favorise une compréhension et une appréciation plus profondes de la langue et de ses locuteurs. En tant que tel, il s'agit d'une étape importante vers la création d'une expérience d'apprentissage plus holistique et plus percutante pour les apprenants de français.

Le nouveau programme de français élaboré pour l'enseignement secondaire dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien souligne l'importance d'un environnement scolaire ouvert dans son préambule. Cela met en évidence la nécessité d'une approche plus inclusive et diversifiée de l'apprentissage qui favorise la créativité, la pensée critique et la compréhension interculturelle.

L'objectif de ce nouveau programme est d'encourager les élèves à s'engager davantage dans leur apprentissage, à développer leurs compétences en communication et à mieux comprendre le monde qui les entoure. En favorisant un environnement plus ouvert

et collaboratif, l'école peut aider les élèves à devenir des penseurs plus confiants et indépendants, mieux équipés pour relever les défis du monde moderne.

Avec ce nouveau programme, le système éducatif algérien fait un grand pas en avant pour offrir aux élèves une expérience d'apprentissage plus dynamique et plus inclusive. En soulignant l'importance d'un environnement scolaire ouvert et diversifié, le programme contribue à préparer les élèves aux défis de l'avenir et à devenir des citoyens actifs et engagés dans leur communauté.

Ces documents institutionnels décrivent les objectifs de l'enseignement du français comme l'une de ses principales finalités.

Dans le cadre de l'éducation des élèves, l'enseignement du français vise à atteindre plusieurs objectifs tels que définis par les directives institutionnelles. Ces objectifs comprennent le développement de compétences en lecture, en écriture, en écoute et en expression orale de la langue. En outre, les élèves sont censés acquérir des compétences culturelles et interculturelles qui leur permettent d'interagir et de communiquer efficacement avec les communautés francophones du monde entier.

L'enseignement du français cherche également à favoriser la pensée critique, la créativité et les capacités d'analyse des élèves. En les exposant à diverses œuvres littéraires, à des films et à d'autres documents culturels, les élèves sont encouragés à faire preuve d'esprit critique, à analyser des idées complexes et à exprimer leurs opinions de façon claire et concise.

Dans l'ensemble, l'enseignement du français est considéré comme une composante essentielle de l'éducation des élèves, car il leur permet d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour s'engager dans un monde globalisé. Grâce à l'étude du français, les élèves sont exposés à de nouvelles perspectives, à diverses cultures et à de nouveaux modes de pensée, ce qui, en fin de compte, élargit leurs horizons et les prépare à réussir dans un monde de plus en plus interconnecté.

*« La familiarisation avec d'autres cultures francophones et comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle : - L'ouverture sur le monde pour prendre du recul pour rapporter son propre environnement, pour réduire les*

*cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix»*  
(Ministère de l'Éducation Nationale, 2007).

Ici, il y a aussi un fort désir de s'éloigner radicalement des pratiques du passé, où l'enseignement du français était dépouillé de sa dimension culturelle et avait un but purement instrumental en tant que langue d'accès à l'information scientifique et technique.

L'objectif est désormais d'adopter une approche plus holistique et plus enrichissante, qui reconnaît le rôle vital de la langue dans la formation d'identité culturelle et dans la promotion d'une compréhension plus profonde du monde qui nous entoure. En mettant davantage l'accent sur les aspects culturels de l'apprentissage du français, nous pouvons aider les élèves à développer une appréciation plus nuancée de la diversité et de la complexité de notre communauté mondiale, tout en les dotant des compétences et des connaissances dont ils ont besoin pour s'épanouir dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant. Adoptons donc cette nouvelle vision de l'enseignement du français, une vision qui célèbre la richesse et la diversité de notre patrimoine linguistique et qui nous donne les moyens de créer un avenir plus radieux et plus inclusif pour tous.

Il est évident que les directives institutionnelles issues des recommandations de la CNRSE soulignent l'aspect culturel de l'enseignement du français, mais elles créent également un sentiment de confusion qui suggère une réticence à reconnaître que le français fait partie intégrante du paysage linguistique algérien. Cela est évident dans la façon dont les directives placent le français dans le domaine des «dimensions universelles» et de «l'ouverture sur le monde», plutôt que de reconnaître son rôle dans les discussions sur «l'Identité / Altérité».

Le concept de "l'Autre", tel qu'il est véhiculé par ces textes, se réfère encore à une période historique et à des références méthodologiques qui ne sont plus d'actualité. Par conséquent, les documents du programme représentent un recul par rapport aux recommandations du CNRSE, qui rappelle que le français "... jouit d'une position privilégiée en Algérie pour des raisons historiques évidentes, et qu'il est aussi fortement présent dans l'environnement linguistique des élèves. "

En d'autres termes, la façon dont l'idée de "l'Autre" est présentée dans ces textes est dépassée et ne correspond plus au contexte actuel. Cette constatation est préoccupante car

elle suggère que l'approche de l'enseignement du français en Algérie n'est pas en phase avec son temps.

La CNRSE reconnaît que le français a un rôle important à jouer en Algérie, tant sur le plan historique qu'actuel. Il est donc important que la langue soit enseignée d'une manière qui reflète son importance et sa pertinence pour les apprenants algériens.

Dans l'ensemble, il est crucial que l'enseignement du français en Algérie évolue pour refléter les besoins et les réalités changeants du pays. Cela signifie qu'il faut s'éloigner des approches dépassées et adopter de nouvelles méthodes plus en phase avec le contexte actuel.

## **2. Finalités et objectifs de l'enseignement du français**

Les programmes annuels reflètent les objectifs et les missions de l'école, en mettant plus particulièrement l'accent sur les éléments jugés pertinents pour l'enseignement du français. Ce faisant, certains extraits de la loi d'orientation de l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 sont mis en avant, notamment les articles 2 et 4 sur les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

À travers ces programmes, l'école vise à fournir une éducation complète et efficace à ses élèves, en les dotant des compétences linguistiques nécessaires pour communiquer avec aisance et confiance en français. En adhérant aux directives énoncées dans la loi d'orientation de l'éducation nationale, l'école veille à ce que son programme s'aligne sur les objectifs éducatifs plus larges du pays.

En outre, l'école reconnaît l'importance de l'apprentissage des langues pour favoriser la sensibilisation et la compréhension culturelles. Ainsi, elle s'efforce de créer un environnement dynamique et engageant qui encourage les élèves à explorer et à apprécier les diverses cultures et coutumes représentées par la langue française.

En bref, les programmes annuels servent de schéma directeur pour le curriculum de langue française de l'école, soulignant l'importance de stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces qui s'alignent sur les objectifs plus larges de la loi d'orientation de l'éducation nationale. Ce faisant, l'école vise à fournir à ses élèves une éducation bien équilibrée qui les prépare à réussir dans un monde de plus en plus interconnecté et globalisé.

La référence explicite à des termes tels que "langues et cultures" et le déploiement du champ lexical afférent ("civilisation", "communication", "interaction", "échanges") placent d'emblée les documents de référence en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'avant-garde des questions didactiques actuelles dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures. Cela démontre que la prescription officielle au niveau des principes directeurs est à jour des dernières avancées de la recherche en didactique des langues et des cultures.

Il est important de noter que l'enseignement et l'apprentissage des langues ne concernent pas seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi le développement de compétences interculturelles. Pour devenir compétent dans une langue étrangère, il faut aussi comprendre le contexte culturel dans lequel la langue est parlée. C'est pourquoi l'inclusion de termes tels que "civilisation" et "interaction" dans les documents de référence est significative. En soulignant l'importance de la connaissance culturelle et de l'interaction, les documents mettent en évidence la nécessité pour les apprenants de s'engager dans la langue et la culture cibles de manière significative.

En outre, l'utilisation de termes tels que "communication" et "échanges" dans les documents de référence souligne l'importance de la compétence communicative dans l'apprentissage des langues. Il ne suffit pas de mémoriser le vocabulaire et les règles de grammaire ; les apprenants doivent également être capables d'utiliser la langue dans des situations de la vie réelle. Pour cela, il faut mettre l'accent sur les stratégies de communication, telles que la négociation du sens et l'adaptation à différents styles de communication.

Dans l'ensemble, les documents de référence en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères témoignent d'un engagement en faveur d'une approche holistique qui prend en compte à la fois les compétences linguistiques et culturelles. En soulignant l'importance des connaissances culturelles, de l'interaction et de la compétence communicative, les documents fournissent un cadre pour un apprentissage efficace des langues qui répond aux besoins des apprenants d'aujourd'hui.

Regardons de plus près comment les manuels de français du secondaire algérien, élaborés dans le cadre de la réforme du système éducatif, mettent en œuvre ces aspects.

La mise en œuvre de ces aspects dans les manuels de français est un élément crucial de la réussite de la réforme de l'éducation en Algérie. Les manuels doivent refléter les méthodes d'enseignement les plus récentes et répondre aux besoins des élèves en termes d'apprentissage de la langue. Il est donc essentiel de s'assurer que les manuels offrent une expérience d'apprentissage attrayante et interactive qui intègre la diversité culturelle et linguistique.

L'utilisation de matériel authentique, comme la littérature, les journaux et les films, est un moyen efficace d'introduire la diversité culturelle et d'améliorer les compétences linguistiques. En outre, les manuels doivent être conçus de manière à offrir aux apprenants la possibilité de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans des situations de la vie réelle. Cela peut se faire en incorporant des tâches qui simulent la communication dans le monde réel, comme les jeux de rôle, les débats et les discussions de groupe.

Les manuels doivent également aborder l'importance de la communication interculturelle et promouvoir la compréhension des différentes cultures. Pour ce faire, ils doivent inclure des contenus qui explorent les contextes culturels, sociaux et historiques de la langue étudiée. De plus, les manuels doivent encourager la pensée critique et la réflexion, en permettant aux apprenants de développer leurs propres perspectives et opinions.

### **III. La culture et l'interculturel dans les manuels du secondaire algérien**

À première vue, il ressort des observations de Bouguerrat que les concepts interculturels et socioculturels sont introduits dans les nouveaux manuels scolaires par le biais de thèmes novateurs tels que les nouvelles technologies, l'exploration spatiale, la génétique, Internet, le clonage, et bien d'autres encore. Ces thèmes sont présentés comme des supports pour enrichir l'expérience d'apprentissage et promouvoir une compréhension plus profonde du monde qui nous entoure.

Par exemple, les nouveaux manuels scolaires intègrent les dernières avancées technologiques pour montrer l'impact qu'elles ont eu sur la société et la culture. Les élèves sont initiés au concept de réalité virtuelle et à la façon dont il peut être utilisé pour créer des expériences immersives qui aident les individus à faire preuve d'empathie envers d'autres personnes issues de cultures différentes. Ils découvrent également le rôle de la

technologie dans la façon dont nous communiquons et interagissons les uns avec les autres, en particulier dans un monde globalisé.

De même, les manuels scolaires explorent l'impact des avancées scientifiques dans des domaines tels que la génétique et le clonage sur notre société. Ceci afin de promouvoir la pensée critique et d'encourager les élèves à considérer les implications éthiques de ces développements. En examinant l'intersection de la science et de la société, les élèves sont en mesure d'apprécier plus profondément la nature complexe de notre monde.

Dans l'ensemble, l'intégration de concepts interculturels et socioculturels dans les nouveaux manuels est une étape positive vers la promotion d'une expérience d'apprentissage plus inclusive et plus diversifiée. En explorant ces thèmes, les élèves sont en mesure d'élargir leurs horizons et de développer une meilleure compréhension du monde qui les entoure.

#### **Dans le manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire**

- La diversité linguistique (répartition des langues en Afrique et dans le monde): P7 et 9;
- L'histoire de la constitution de la langue française ; P 143 ;
- L'homme et son environnement : P 33; 34 ; 40 ;
- Les loisirs ; le sport et les jeux : P 101-103-104-116

#### **Dans le manuel de 2<sup>ème</sup> année secondaire**

- Les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque : P 13-49

#### **En 1<sup>ère</sup> AS :**

Projet 1: « Réalisation d'une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ».

Projet 2 : « Rédiger une lettre ouverte à une autorité pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ».

Projet 3: « Ecrire une petite biographie romancée » .

#### **En 2<sup>ème</sup> AS :**

Projet 1: « Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque ».

Projet 2: « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanitaires ».

Projet 3: « présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations ».

### **En 3<sup>ème</sup> AS :**

Projet 1 : « Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition de la bibliothèque du lycée ».

Projet 2 : « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu ».

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 à des causes humanitaires ».

Projet 4 : « Rédiger une nouvelle fantastique ».

Chaque projet confié aux élèves est accompagné d'un objet d'étude spécifique et doit conduire au développement d'une technique d'expression particulière. Prenons par exemple le premier projet de la première année secondaire, l'objet d'étude est la vulgarisation scientifique, et les techniques d'expression sont la prise de notes, l'exposé et le résumé.

Tout au long du projet, les élèves doivent démontrer leur compréhension du sujet en répondant à des questions et en réalisant des activités liées à l'objet d'étude. En outre, à la fin de chaque activité, les élèves reçoivent deux rubriques, à savoir "Faites le point" et "savoir-faire", qui leur permettent de réfléchir à leurs progrès et d'identifier les points à améliorer.

La même approche a été systématiquement adoptée pour tous les projets et pour chaque année de l'enseignement secondaire. Cette approche est restée largement inchangée par rapport à celle qui était en place jusqu'en 2003. Cependant, il convient de noter que l'approche a été continuellement affinée et améliorée pour s'assurer qu'elle est efficace et qu'elle répond aux besoins des élèves dans le monde moderne.

L'apprenant n'est pas encouragé à contempler la diversité linguistique mondiale (telle qu'elle est abordée dans le texte d'introduction du projet 1 de 1<sup>ère</sup> AS) ou à comparer la situation linguistique du monde avec celle de l'Algérie, ce qui lui aurait permis de

contextualiser son expérience linguistique dans un cadre mondial. De plus, le matériel dédié à la diversité linguistique mondiale associe le français à la colonisation. S'il s'agit d'une réalité historique, elle n'est pas contrebalancée par une autre ressource qui reconnaît le français comme une langue parlée en Algérie, ce qui n'est plus un sujet de débat.

Officiellement, nous continuons à nier la réalité de la situation et à soutenir une représentation du statut de la langue française qui n'est plus pertinente dans la société

Par ailleurs, *"l'ancienne relation langue française = France n'est pas dépassé lors même que cette langue déborde largement ce cadre étroit et se situe dans un contexte francophone international"* (Bouguerra, 2014). Pourtant un support du manuel de 1<sup>ère</sup> AS abordé cet aspect: « *le français se parle également dans une partie de la Belgique, du Canada, de la Suisse, dans les départements et territoires français d'outremer (DOM-TOM)*» (Bouguerra, 2014).

La langue en question est également parlée dans une certaine mesure dans les anciennes colonies, mais ce fait est complètement ignoré dans le questionnaire qui accompagne le texte. Il convient de noter que le texte lui-même n'est pas authentique, car il est suivi du mot "d'après" qui indique qu'il est fabriqué.

Ce qui est encore plus préoccupant, c'est la perspective nationaliste adoptée par les concepteurs des manuels, qui semblent glorifier les souvenirs de la colonisation et de la guerre de libération. Il suffit de regarder les textes utilisés dans le premier projet du manuel de 3<sup>ème</sup> année, qui font référence à la "colonisation française" et à la "société européenne d'Algérie." Le but ultime de ce projet est de "renforcer le sentiment d'identité nationale" (p. 9).

L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage du français reflétée dans les manuels scolaires du secondaire en révèle beaucoup sur le cadre idéologique sous-jacent qui guide leur conception. Elle semble contredire les déclarations faites dans le préambule de chaque document de programme concernant la promotion de l'ouverture aux autres et la sensibilisation à l'identité et à l'altérité. Nous pouvons constater que le contenu et la structure des manuels ne s'alignent pas sur ces objectifs déclarés. Il est décevant de constater un tel décalage entre les objectifs déclarés du programme et la matière réellement enseignée dans les classes.

De plus, certains supports inclus dans les manuels scolaires algériens visent à réduire l'identité et le bagage culturel des apprenants algériens à une origine uniquement arabo-musulmane. Par exemple, le manuel de 3<sup>ème</sup> AS comprend une section sur « *Histoire des Arabes: l'Islam et les conquêtes* » (pages 14-15), tandis que le manuel de 2<sup>ème</sup> AS comporte une séquence intitulée "Spécial Omra" (page 111). Il convient de noter que ces supports négligent de mentionner les origines berbères de l'Algérie. C'est un problème préoccupant car il limite la compréhension et l'appréciation de la diversité et de la richesse de la culture algérienne. Il est donc crucial d'inclure une approche globale et inclusive de l'enseignement de l'histoire et de la culture dans l'éducation algérienne.

L'une des composantes de la compétence en communication sur laquelle les concepteurs de programmes mettent souvent l'accent est la composante sociolinguistique. Telle que définie par le CECRL, cette composante implique la capacité d'une personne à utiliser la langue dans un contexte social, en tenant compte des normes culturelles et linguistiques de la communauté avec laquelle elle communique. Cela signifie qu'une communication efficace exige non seulement une maîtrise de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi une compréhension de la dynamique sociale en jeu dans une situation donnée. En développant leurs compétences sociolinguistiques, les individus peuvent devenir mieux équipés pour naviguer dans les complexités de l'interaction humaine et construire des relations significatives avec les autres :

*« renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue .Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière, entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à la fois à l'insu participants eux-mêmes » (Conseil de l'Europe, 2000).*

Il semble que les "paramètres socioculturels" ne se reflètent pas dans les activités de lecture des manuels de l'enseignement secondaire, qui mettent clairement l'accent sur l'aspect "utilitaire" de la langue et ignorent son aspect "culturel". Il s'agit d'un problème préoccupant car les élèves manquent l'occasion d'explorer et d'apprécier la signification

culturelle de la langue. Il est essentiel que les supports d'apprentissage des langues intègrent à la fois les aspects pratiques et culturels afin d'offrir une expérience d'apprentissage complète et enrichissante.

Le point de vue des autres, souvent dépeint à travers des "stéréotypes nationaux", ne reconnaît pas la diversité régionale et sociale des Algériens. Cela est évident dans les manuels de français utilisés dans les écoles secondaires, qui ne représentent pas adéquatement la communauté francophone. La langue enseignée est dépourvue de contexte et de substance, ce qui nuit à l'efficacité du processus d'enseignement. Il est essentiel de prendre en compte la richesse de la culture et de la société algériennes pour créer une expérience d'apprentissage plus dynamique et plus engageante pour les élèves. Cela permettra non seulement d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi de favoriser une compréhension et une appréciation plus profondes de l'identité algérienne.

En analysant les manuels scolaires, nous avons constaté un écart entre les objectifs du programme et les contenus présentés, notamment l'absence de documents authentiques. Bien que le programme vise à promouvoir l'ouverture aux autres cultures et sociétés, cet objectif n'est que partiellement atteint. Au lieu de cela, le discours de l'école est principalement influencé par une idéologie qui donne la priorité aux besoins socioculturels et socio-économiques du pays. De ce fait, il balance entre la préservation de la langue arabe, porteuse de la culture arabo-musulmane et de l'identité nationale imprégnée de religiosité, et la nécessité de valoriser les langues étrangères.

Nous voyons que l'objectif du système scolaire est de créer un équilibre entre la préservation de l'identité unique du pays et l'ouverture sur le monde. Cependant, l'approche actuelle ne permet pas aux élèves d'acquérir une compréhension globale des autres cultures et sociétés. Ce manque d'exposition à diverses perspectives peut limiter leur capacité à interagir efficacement avec le monde. Il est essentiel de reconnaître la valeur des supports authentiques qui offrent aux élèves une compréhension plus approfondie du monde et de ses complexités. En incorporant de telles ressources, le système scolaire peut mieux équiper les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens du monde capables de naviguer dans des cultures, des langues et des normes sociales différentes.

## **IV. Les documents authentiques**

Tous les apprenants n'ont pas l'occasion d'interagir avec des locuteurs natifs, c'est pourquoi l'exposition à des supports authentiques est indispensable pour comprendre d'autres cultures en classe. En s'immergeant dans ces documents, les apprenants peuvent acquérir des connaissances et développer des compétences comportementales telles que l'obtention d'informations, la présentation de soi et les salutations. En outre, cette approche peut aider les apprenants à interpréter et à comprendre les sociétés étrangères tout en leur donnant l'occasion de réfléchir à leur propre culture. Les avantages de ce type d'apprentissage sont vastes et peuvent conduire à une compréhension plus large du monde qui nous entoure.

Dans ce qui suit, nous voulons insister sur l'importance de sélectionner des documents authentiques, quel que soit leur format, tant qu'ils sont attrayants et culturellement pertinents pour la langue cible. Ces documents doivent motiver les apprenants à vouloir les explorer en classe de langue. Il est nécessaire de choisir des documents qui captent l'intérêt des apprenants et les exposent aux traits uniques de la langue et de sa culture. Ce faisant, nous améliorons leur expérience d'apprentissage de la langue et les encourageons à développer leurs compétences. Il est donc crucial de sélectionner avec soin des documents authentiques qui inspireront et captiveront nos apprenants.

### **1. Qu'est-ce qu'un document authentique**

#### **1.1. Définition**

L'utilisation de documents authentiques avec des apprenants de langue débutants est cruciale en raison de leurs besoins spécifiques. Après tout, étudier une langue signifie s'engager et interagir avec elle dans un cours de langue. Les documents authentiques peuvent se présenter sous de nombreuses formes, telles que des articles de presse, des extraits de radio ou de films, des photos, des brochures ou des souvenirs de vacances. En adoptant une approche communicative de l'enseignement et de l'apprentissage, nous pouvons apprécier l'authenticité de ces documents et leurs origines uniques, ce qui rend l'apprentissage plus engageant et plus satisfaisant,

Un document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel destiné à l'origine à des locuteurs natifs. Il n'a pas été produit à des fins pédagogiques, mais plutôt à des fins de communication. Cela signifie que le document est une représentation authentique de la langue telle qu'elle est utilisée dans des situations réelles, ce qui en fait une ressource précieuse pour les apprenants en langues qui souhaitent améliorer leurs compétences en matière de compréhension et de communication. En effet, ces documents « *expose[nt] les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner.* » (Veda, 2010).

Par exemple, les documents authentiques offrent une excellente occasion d'exposer les apprenants au français familier, qui est un aspect crucial de la langue. En utilisant des documents authentiques dans la classe de FLE, les élèves peuvent développer une profonde curiosité pour la langue et son contexte socioculturel. Ils peuvent ainsi explorer l'usage de la langue dans la vie réelle et avoir un aperçu du mode de vie français. Contrairement aux manuels de FLE, les documents authentiques offrent une représentation plus réaliste de la langue, ce qui est essentiel pour que les apprenants deviennent compétents en cette langue.

Pour approfondir le concept d'authenticité, nous devons explorer diverses interprétations et apporter des définitions variées. Ce faisant, nous pourrions mieux comprendre ce que signifie vraiment être authentique. La définition de Jean-Pierre Cuq est un excellent point de départ, car elle met en évidence le lien entre les documents authentiques et les genres de discours.

Les documents authentiques, produits par des francophones pour des francophones dans un but de communication, sont essentiels dans les cours de langue. Leur utilisation s'aligne sur une approche pédagogique qui donne la priorité aux situations de la vie réelle et à l'actualité, et qui est sensible aux motivations et aux besoins des apprenants. Cette approche encourage également les apprenants à jouer un rôle plus actif et créatif dans leur parcours d'apprentissage de la langue. En bref, les documents authentiques sont essentiels pour créer une classe de langue dynamique et attrayante.

Le document authentique a été paré pour ses nombreuses vertus : il est " vrai ", il n'est " pas trafiqué ", il porte la spécificité d'une autre culture, et il permet d'enseigner conjointement la langue et la civilisation. Les étrangers, leurs voix et leur mode de vie étaient bien présents dans les manuels, mais cela demandait un peu d'imagination. Avec les

TIC, la présence de la langue est réelle et presque immédiate. Les locuteurs natifs complètent - et peut-être concurrencent - le modèle linguistique de l'enseignant.

## **1.2. Les documents authentiques et l'approche communicative :**

Depuis longtemps, la méthode traditionnelle s'est largement appuyée sur les textes anciens et littéraires pour enseigner la grammaire. À l'époque, le terme "documents authentiques" n'était pas encore utilisé, car l'accent était mis sur les textes liés aux civilisations, à la littérature et à l'histoire. Cependant, une œuvre littéraire, telle qu'un poème d'un auteur renommé, ne peut-elle pas être considérée comme un document authentique ?

En effet, les textes littéraires sont objectivement des documents authentiques. Le concept de document authentique existait dans les méthodes d'enseignement des langues avant même qu'il ne soit discuté. L'approche communicative est apparue au début des années 1970, en réaction aux méthodes audio-orales et audio-visuelles. Elle met l'accent sur l'apprenant, visant à le rendre autonome dans son apprentissage grâce à de nouvelles méthodes et technologies.

L'approche communicative déplace le centre d'intérêt de l'enseignant vers l'apprenant, en lui donnant les moyens de prendre en charge son apprentissage. Avec cette approche, les apprenants deviennent plus engagés et participent activement au processus. Les documents authentiques, y compris les œuvres littéraires, sont une composante essentielle de cette approche, car ils fournissent aux apprenants des exemples réels d'utilisation de la langue et de contextes culturels. En intégrant des documents authentiques dans l'enseignement des langues, les apprenants peuvent développer leurs compétences linguistiques d'une manière plus significative et plus pratique.

L'utilisation de documents authentiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier pour le français langue étrangère, a connu une croissance et une évolution significatives avec l'avènement de l'approche communicative. Les documents authentiques ont été intégrés dès le début de l'apprentissage des langues avec cette approche, et le concept de "document authentique" est devenu un élément fondamental de cette approche. Par essence, l'approche communicative et l'utilisation de documents authentiques vont de pair - l'une ne va pas

sans l'autre. L'intégration de documents authentiques a été un facteur clé dans la création d'une expérience d'apprentissage des langues plus engageante et plus efficace.

D'autre part, l'objectif principal de l'utilisation de documents authentiques dans l'apprentissage des langues est d'exposer les apprenants à la langue étrangère dans sa forme naturelle. Le rôle de l'enseignant ici est d'encourager les apprenants à parler la langue étrangère en classe. Les documents authentiques sont le principal outil pédagogique qui permet d'introduire en classe la langue étrangère telle qu'elle est utilisée dans la vie réelle. En d'autres termes, les documents authentiques permettent de créer des situations de communication variées et réelles dans lesquelles les apprenants peuvent s'engager. Grâce à ces activités, l'enseignant peut guider et orienter les apprenants dans l'acquisition de connaissances et de compétences linguistiques et culturelles qui leur permettent de devenir des apprenants autonomes et de profiter des occasions qui se présentent en dehors de la classe pour utiliser la langue étrangère.

Depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, nous considérons que l'enseignement/apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère se font à travers les objectifs communicatifs des apprenants.

Dans ce cas-là, l'enseignant au sein de la classe s'efforce d'aborder toutes les situations de communication que les apprenants peuvent rencontrer en dehors de la classe. Pour y parvenir, une variété de documents authentiques doit être incorporée et utilisée, car ils sont indispensables pour produire des situations de communication réelles. Ce faisant, les apprenants peuvent s'engager immédiatement dans la langue et comprendre son application pratique. L'approche communicative s'est avérée spécialement efficace pour clarifier l'utilisation de ces documents et pour prendre en compte les attentes et les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue qu'ils étudient. En conséquence, les outils et matériels pédagogiques ont été renouvelés et enrichis par l'introduction et l'intégration de documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Au fil des années, le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a connu une amélioration significative de ses outils et de ses ressources. L'une des avancées les plus notables a été l'intégration de documents authentiques dans le programme d'études. D'après Jean Pierre Cuq

« *le document authentique englobe un ensemble très divers de situation de communication, de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle...* » (Cuq, 2003).

### **1.3. Les types des documents authentiques :**

Le domaine des médias et des documents authentiques est vaste et diversifié, c'est pourquoi nous les appelons "documents sociaux". Il existe dans ce domaine de nombreux types de supports écrits, audio et audiovisuels. Cuq et Gruca les ont classés en différentes catégories

« [...] *documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, etc.) documents administratifs (fiche d'inscription, formulaires, etc.) [...] médiatiques écrits, sonores, télévisés (articles, bulletins météorologiques, etc.) oraux (interviews, chansons, etc.) ou iconographiques (photos, tableaux, etc.)* » (Couto Silva, 2015) ;

donc à partir de cette citation nous pouvons distinguer les types des documents authentiques suivants : les supports textuels , les supports iconiques, les supports icono-textuels, les supports sonores, les supports vidéo (film ou un extrait d film...)

Comme nous l'avons déjà mentionné, il existe de nombreux documents authentiques qui peuvent être utilisés en classe. Cette vaste gamme de documents donne lieu à une variété d'activités que les enseignants peuvent utiliser pour améliorer la compréhension orale et écrite des apprenants. En outre, ces documents peuvent être utilisés pour enseigner la grammaire et le vocabulaire de manière interactive et attrayante. Avec autant d'options disponibles, les enseignants peuvent concevoir des leçons qui répondent aux besoins et aux intérêts spécifiques de leurs apprenants. En incorporant du matériel authentique dans leur enseignement, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique et immersif qui favorise une compréhension plus profonde de la langue et de la culture étudiées.

## 2. Le document authentique et le document fabriqué :

Dans l'enseignement des langues, les documents sont souvent utilisés comme base pour la préparation des cours par les enseignants et comme ressource dans les manuels par les formateurs en langues. Il existe deux types de documents qui semblent très similaires : les documents authentiques et les documents fabriqués. Alors que les chercheurs ont commencé à adapter ces documents à la fin des années 1960, la question qui se pose donc est : quelle est la différence entre les deux ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord définir le document fabriqué. C'est un document créé ou développé à des fins linguistiques et pédagogiques, c'est-à-dire qu'il est créé pour être utilisé en classe par l'enseignant et conçu pour répondre à ses objectifs et aux besoins des apprenants. En d'autres termes, c'est un document spécifiquement destiné à l'enseignement. Selon Henri Besse, le terme document fabriqué désigne « *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Besse, 2008).

Certains chercheurs et didacticiens affirment qu'un document authentique peut facilement perdre son authenticité, et lorsque c'est le cas, il devient un document "fabriqué". Henri Besse affirme qu'un document authentique est désauthenticifié dès lors qu'il est détaché de son contexte. En ce sens, "l'authenticité n'existe pas".

Cela signifie qu'un document est toujours créé par un auteur (comme un enseignant dans le domaine de l'enseignement), et que le critère d'authenticité consiste à utiliser un document tel qu'il a été produit (qu'il s'agisse d'un film, d'une bande dessinée, d'un texte littéraire, etc.) C'est-à-dire qu'il est présenté dans son état d'origine. Si des modifications sont apportées au document, comme la suppression d'un ou plusieurs paragraphes pour réduire la quantité d'informations ou l'ajout de connecteurs entre les phrases pour faciliter la déduction, alors il ne s'agit plus d'un document authentique mais d'un document didactisé.

Dans le domaine de la didactique, il y a une distinction claire entre les documents authentiques et les documents pédagogiques ou fabriqués, qui peuvent être opposés les uns aux autres sur la base de critères linguistiques et pédagogiques. Un document authentique est tout ce qui n'est pas créé spécifiquement pour l'enseignement en classe, tandis qu'un document pédagogique ou fabriqué est conçu par un concepteur ou un enseignant à des fins pédagogiques. La différence essentielle entre ces deux types de documents est qu'un

document authentique n'est pas fabriqué, mais plutôt pris tel qu'il existe dans la vie de tous les jours, puis adapté à l'enseignement du FLE de la manière pédagogique la plus utile pour les élèves. Ainsi, l'objectif de la didactisation d'un document authentique est de l'utiliser efficacement dans le cadre de l'enseignement du FLE, tout en conservant son contexte réel d'origine.

### **3. Critères du choix d'un document authentique**

Lors de la sélection d'un document authentique à utiliser en classe, il est conseillé de s'assurer que le document répond à certains critères (Lemeunier-Qu, 2006):

- « corresponde au niveau des apprenants car autrement l'exploitation peut se transformer en explication de texte ;
- montre la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien ;
- puisse faire travailler la culture de la langue cible sans pour autant choquer l'apprenant car parfois ce qui peut paraître banal ou normal pour une culture ne peut l'être pour une autre. Il revient à l'enseignant de savoir choisir le document approprié: son contenu, ses images, le message véhiculé, etc.;
- puisse faire travailler la civilisation de la langue cible ;
- traite des problèmes de la vie quotidienne ou d'actualité ;

(Les trois derniers points sont très importants car ces critères permettront aux apprenants de découvrir et d'apprendre à connaître et à reconnaître les situations, les coutumes, les comportements des personnes de la langue cible, les caractéristiques du pays cible).

- soit long si le niveau est avancé ; moins long pour un niveau intermédiaire et beaucoup plus court pour un niveau débutant. Plus il sera long, plus il comportera des éléments lexicaux plus complexes voire inconnus ;
- soit varié : c'est-à-dire choisir en alternance des poèmes enregistrés, des chansons, des interviews, des dialogues... ; choisir des documents présentant divers registres de langue (familier-courant-soutenu) ;
- soit en rapport avec les aptitudes qu'on cherche à développer : ce qui est en relation avec l'analyse des besoins ;

- ait recourt à des situations de communications variées où l'on questionne pour s'informer, où l'on donne des ordres, des conseils, où l'on argumente, on exprime son point de vue. Donc, le critère de sélection peut être les actes de paroles, les enchaînements d'actes ;
- soit adapté à l'âge et aux centres d'intérêts des apprenants ;
- soit en liaison avec l'actualité et la vie du pays de la langue étudiée ;
- ait une source mentionnée : origine du document ;
- ait une date : pour le placer dans son contexte ;
- ait un auteur : si ce dernier est connu, le document sera plus facile à comprendre car le nom de l'auteur peut donner des indications sur le contenu ;».

Tout d'abord, il est important de fournir des textes accessibles et adaptés au niveau de développement linguistique de l'apprenant. De plus, ces textes doivent contenir des contenus culturellement reconnaissables, même s'ils peuvent entraîner des conflits, tout en étant suffisamment riches en éléments culturels pour favoriser la découverte et la réflexion. Contrairement aux sélections traditionnelles qui se basaient uniquement sur des critères linguistiques, tels que le nombre de mots nouveaux ou de structures inconnues, une approche plus holistique est nécessaire. En prenant en compte les aspects linguistiques et culturels, nous pouvons créer une expérience d'apprentissage plus engageante et plus significative pour les élèves.

Le texte doit intégrer une variété de mots et d'idées nouveaux pour s'assurer que leur signification est saisie dans le contexte. Cela permettra de construire des connotations culturelles et des modèles linguistiques appropriés simultanément au cours du processus d'apprentissage. De plus, à l'aide de stratégies de découverte et d'exploration guidée, l'apprenant peut se plonger dans le sujet avec facilité et enthousiasme

Cependant, même si nous admettons que la difficulté de lecture réside dans les éléments culturels qui informent le texte, il est impossible de les hiérarchiser, que ce soit par leur contenu ou par les concepts qu'ils véhiculent, la démarche ne doit pas consister à penser le texte en termes de difficulté culturelle mais plutôt en termes d'apprentissage culturel. Dans ce cas, les questions qui se posent ne sont pas : "Ce texte est-il trop difficile ?" mais plutôt : "Quels sont les éléments culturels que nous pouvons enseigner à partir de ce texte ?" Comment l'apprentissage sera-t-il abordé ? Et comment articuler ce texte avec

un ensemble d'apprentissages permettant de développer les connaissances et les attitudes critiques nécessaires pour atteindre les objectifs proposés ?

#### **4. Types de textes**

Kramersch C. suggère que les documents authentiques sont facilement disponibles, abondants et aisément reproductibles. Ces documents sont cruciaux pour transmettre la culture de la langue cible puisqu'ils en sont issus, fournissant le contexte culturel authentique dans lequel les messages sont formés et reçoivent une signification. Ceci, à son tour, met en lumière la véritable essence et les valeurs des mots utilisés. En outre, les documents authentiques sont les seuls à révéler la culture dans son intégralité, sans être construits dans un but autre que la communication entre locuteurs natifs.

*« Si les matériaux traditionnels de la classe ne font qu'orchestrer des voix étrangères parlant la langue cible (...), c'est à travers des documents authentiques qu'on entend les voix de l'autre culture. Ils offrent à notre entendement la diversité des échanges et nous permettent de saisir la culture dans la dynamique qui lui est propre » (Kramersch, 2004).*

Lettres, rapports, récits, discours, études, publicités, slogans, pamphlets... tous ces documents nous permettent d'appréhender la réalité culturelle dans sa dynamique et ses variations internes.

#### **5. Textes et culture**

Ces documents authentiques donneront aux apprenants l'occasion de se connecter à la culture cible d'une manière qui ressemble beaucoup à l'expérience qu'ils auraient s'ils étaient physiquement présents dans le pays et exposés à des textes authentiques. Cela veut dire qu'ils seront confrontés à des situations de communication où les « évidences lui sont invisibles » (Kramersch, 2004). En s'interrogeant sur le sens du message, ils apprendront à réfléchir à sa signification culturelle. En décodant le texte, ils découvriront des faits culturels dans leur propre contexte. En leur proposant des activités qui encouragent la pensée critique et une approche qui analyse les phénomènes culturels de l'intérieur, les

apprenants seront en mesure de comprendre les éléments culturels sans les isoler de leur milieu environnant.

En effet, lorsqu'il s'agit de culture, il n'existe pas de connaissances de base, et le processus d'apprentissage est vraiment sans fin.

Enfin, nous pouvons dire que les documents authentiques sont des ressources inestimables qui permettent d'intégrer des éléments linguistiques et culturels. Avec la bonne approche pédagogique et une stratégie adaptée à chaque situation d'enseignement, ces documents peuvent être utilisés efficacement en classe de langue, complétés par du matériel didactique supplémentaire pour atteindre des objectifs spécifiques d'apprentissage de la langue. Il est clair que les avantages de l'incorporation de documents authentiques dans l'enseignement du FLE vont au-delà de l'acquisition de la langue, car ils offrent également une expérience culturelle enrichissante aux élèves. Donc, l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement des langues peut aider les apprenants à développer une compréhension et une appréciation plus profondes de la langue et de la culture cibles.

## Conclusion

Comme nous le voyons, l'éducation culturelle/interculturelle préconisée par le CNRSE n'est qu'un discours et ne se retrouve pas beaucoup dans les documents officiels des programmes. Elle disparaît dans les manuels de français du secondaire. En d'autres termes, il est devenu courant de dire que la langue et la culture sont étroitement liées dans l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, en examinant le contenu des manuels de français de l'enseignement secondaire, nous nous rendons compte que la relation entre la langue et la culture n'est ni enseignée ni exploitée.

Il convient de noter que les lois, qui servent de fondement législatif et de référence officielle aux politiques éducatives concernant l'élaboration et la mise en œuvre des contenus d'enseignement/apprentissage, reposent sur un paradigme axiologique axé sur la connaissance de soi et des autres, même si elles tendent vers une vision érudite et universaliste de la culture.

La réforme des programmes scolaires mise en œuvre à partir de 2003 a apporté quelques nouveaux changements dans l'évaluation, l'élaboration et la révision des programmes. L'outil de référence est le *Référentiel national des programmes*, qui définit les objectifs généraux de l'enseignement, établit les profils d'entrée et de sortie pour chaque cycle d'apprentissage et précise les choix méthodologiques à mettre en œuvre dans la classe. L'approche officielle de l'enseignement par les compétences est à la fois préconisée et recommandée pour toutes les matières enseignées. À ce titre, il est intéressant d'explorer le rôle de l'éducation culturelle dans ces documents, qui servent à encadrer les pratiques de classe et les manuels publiés par l'Office National de Publications Scolaires.

Il est intéressant de noter que l'étude des principes fondateurs des programmes de langues et de leurs contenus révèle que les documents et textes de référence soulignent implicitement ou explicitement l'importance des aspects culturels dans l'enseignement/apprentissage du français. Les connaissances et compétences culturelles sont particulièrement bien définies dans les profils des résultats attendus (profils de sortie) des élèves à la fin de chaque cycle. Cependant, ces éléments culturels ne sont pas pleinement intégrés dans les objectifs d'apprentissage, qui se concentrent uniquement sur l'acquisition de compétences linguistiques sans tenir compte de la contextualisation qui permettrait un apport culturel conjoint.

Par conséquent, la langue ne peut être séparée de la culture dans laquelle elle est immergée, et à ce titre, le système éducatif doit viser à réhabiliter l'enseignement du français langue étrangère non seulement en termes de quantité, mais aussi en termes de qualité. Il est impératif que nous reconnaissons le lien intime entre la langue et la culture, et que nous nous efforcions d'enrichir la compréhension qu'ont nos élèves de ces deux éléments. En nous concentrant non seulement sur les mécanismes de l'acquisition de la langue, mais aussi sur les nuances culturelles et le contexte qui la façonnent.

L'objectif ultime de l'enseignement des langues est d'intégrer des dimensions culturelles dans le processus d'apprentissage. En effet, la langue est toujours ancrée dans un contexte authentique et situationnel. En adoptant une approche pédagogique structurée qui intègre des documents culturels, tels que des supports authentiques offrant une série variée de supports, les élèves sont motivés pour s'engager dans la langue de manière significative. Le choix des documents culturels par l'enseignant peut soit amplifier, soit désarmer leur motivation. Il est donc essentiel de choisir des supports qui résonnent avec les élèves et captent leur intérêt. Cette approche permet non seulement d'enrichir l'apprentissage de la langue, mais aussi d'apporter aux élèves une compréhension plus approfondie des différentes cultures, ce qui est crucial dans le monde globalisé d'aujourd'hui.

# **CHAPITRE II**

**LA LITTÉRATURE AU SERVICE DE  
L'INTERCULTURALITÉ DANS LA CLASSE DE  
FLE**



## Introduction

Il est important de considérer la littérature et plus particulièrement le texte littéraire, avec toutes les données et les informations qu'il peut contenir sur l'idéologie, la culture, l'histoire, l'art,... etc., comme un terrain fertile et un support idéal et propice aux différentes lectures, aux interprétations et aux critiques en tout genre.

La diversité de ces dernières (lectures, interprétations et critiques) rend du texte littéraire un terrain d'exploration, un endroit favorable et idéal pour une expression culturelle et voire interculturelle riche à tous les niveaux et tous les égards.

En effet, le texte littéraire offre des horizons et des perspectives, il permet de découvrir des modes de vie différents, des modes de pensée, des relations et des liens avec le monde, et des représentations sur soi et sur l'Autre. Brièvement, il nous permet d'être en permanence en contact avec différentes cultures et sociétés.

La considération de la littérature en général comme une meilleure ethnographie de la culture d'un pays spécifique est importante, parce que toutes les idées et les représentations les plus concrètes que nous avons sur tel ou tel groupe ou telle ou telle société, voire même sur nous-mêmes, sont issues des œuvres littéraires.

En plus, la littérature, peu importe la prise de conscience des écrivains ou la langue dans laquelle ils s'expriment, intègre certainement les caractéristiques et les traits culturels ainsi les ressources symboliques des milieux sociaux où elle se forme.

Il serait bénéfique et même indispensable d'appliquer le texte littéraire en classe, dès le palier primaire pour sensibiliser les apprenants au culturel, à l'identitaire et à l'altérité en mettant en évidence ses particularités et ses caractéristiques différentes et multiples.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'importance du texte littéraire dans la définition et l'exploration de l'identité culturelle, nous présenterons les spécificités de ce genre en ce qui concerne la culture, l'interculturel et l'identité culturelle. D'ailleurs, nous aborderons les éventualités offertes pour l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE dans le but d'acquérir et de développer les compétences culturelles et interculturelles, qui sont considérées comme une dynamique et un processus d'acceptation et de compréhension de l'Autre.

## I. Place et rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE

La littérature et la langue sont profondément associées. La littérature incite le lecteur-apprenant à reconsidérer et parfois à réinventer la langue. Elle établit une corrélation intime, indissociable, fondamentale entre le contenu (fond) et le contenant (la forme), le style et la pensée, l'énoncé et le discours, ce qui la rend à la fois enrichissante à lire et complexe à traduire. D'après les auteurs J.M.Defays et al. (Defays et al., 2014), Sans littérature, l'apprentissage des langues risque de devenir superficiel, notamment s'il ne s'inscrit pas dans une véritable relation avec un locuteur natif. Le concept de «littérature», dans le contexte d'un programme d'enseignement, peut être abordé de différentes manières. Nous pouvons considérer la littérature comme un objet d'enseignement à travers plusieurs formes d'adjectifs tels que texte littéraire, discours littéraire, œuvre littéraire, expérience littéraire, histoire littéraire et techniques littéraires.... (Defays et al., 2014). En se référant à J.-P. Mercier (Mercier, 2010), il est essentiel de souligner que ces dernières années, on a assisté à une évolution vers une perspective «intégrationniste» de la littérature. Cette approche examine le phénomène littéraire à travers le prisme des «textes littéraires» plutôt que de se concentrer uniquement sur le concept de «littérature». Ces textes littéraires sont classés dans les genres narratif, poétique et dramatique. De nos jours, les enseignants en littérature suivent l'évolution des idées au sein des théories littéraires et s'accordent sur certaines caractéristiques qui définissent un texte littéraire.

D'après le même auteur, les principales caractéristiques comprennent, avant tout, le caractère unique (la singularité) des textes littéraires. Chaque texte littéraire est unique et original. En outre, le texte littéraire existe au sein d'un réseau d'autres textes, comprenant des textes sources, et des textes hypothétiques. Par ailleurs, tout en étant distinct (singulier), le texte littéraire respecte des formes et des genres (en constante évolution), présente des figures de style et des stéréotypes, et intègre des motifs récurrents qui traversent la littérature et la structurent. Enfin, le texte littéraire fait souvent l'objet de nombreux commentaires et d'analyses variés.

Il est clair que la littérature est reconnue dans la didactique du français langue étrangère comme une « *forme d'expérience singulière liée à la pratique de la langue et à sa culture anthropologique* » (Godard, 2015). Selon Jouve (Jouve, 2010), il est important de plaider en faveur de l'inclusion de la littérature dans l'enseignement car elle a le potentiel de favoriser la pensée critique et l'indépendance de jugement, tout en engageant

les compétences analytiques et réflexives des apprenants. J.-F. Bourdet (Bourdet, 1999) aborde également deux concepts importants liés à la «*profondeur sémantique potentielle*» d'un texte : la motivation qu'il peut susciter chez l'apprenant à travers son parcours personnel d'interprétation, et la représentation d'un univers linguistiquement codé. En ce qui concerne les avantages pédagogiques de la littérature, nous nous concentrons spécifiquement sur les différents aspects culturels qui peuvent être explorés à travers ces types de textes. En effet, en raison de la complexité et de la profondeur des thèmes abordés, un texte littéraire sert d'outil unique et original pour intégrer des éléments (inter) culturels dans la classe de français langue étrangère et faciliter les échanges entre les apprenants (De Carlo, 1998). Le large éventail d'idées, de situations et de coutumes dépeintes par les auteurs dans leurs œuvres peut donner aux apprenants l'occasion de comparer leurs perceptions des différentes cultures étudiées, ainsi que de leur propre culture. Grâce à cette confrontation, les apprenants peuvent élargir leurs horizons et trouver un équilibre entre leurs connaissances existantes et les nouvelles connaissances apportées par la littérature car

*« la littérature s'ouvre au monde, et le monde s'ouvre à elle : cette littérature française dans tous ses états et tous ses États devient par la même occasion un précieux moteur dans l'apprentissage du FLE »* (Besse, 1982).

qui participent au volume s'intitule "Littérature et classe de langue", le document littéraire doit être considéré comme un espace d'apprentissage, un terrain inexploré qui nous aide à éviter à la fois la "banalisation", qui se produirait après avoir utilisé le texte comme une simple ressource linguistique ou culturelle, et la « sacralisation », qui élèverait la littérature à un monument inatteignable. Dans notre recherche, nous explorerons l'introduction de textes littéraires en tant que matériel pédagogique, ce qui offre de nouvelles possibilités d'aborder et de concevoir la littérature en classe. Nous discuterons de diverses activités pédagogiques qui se concentrent sur différentes catégories de connaissances (linguistiques, sociohistoriques, culturelles, stylistiques et rhétoriques.... ) visant à fournir d'autres perspectives sur les textes littéraires.

Selon B. Uhoda (Uhoda, 2003), l'approche de l'enseignement des textes littéraires en classe de FLE répond à divers besoins et des objectifs multiples :

*« Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) » (Uhoda, 2003).*

Il apparaît clairement que l'approche de la littérature dans les cours de FLE va bien au-delà des apprentissages fonctionnels comme le renforcement de la grammaire et du vocabulaire. Elle est étroitement liée au public présent et s'appuie sur la dynamique du groupe face à l'enseignant. Ainsi, une structure triangulaire se crée entre l'enseignant, l'apprenant et le texte littéraire en tant que matériau didactique, un

*« lieu d'apprentissage dans lequel tous les potentiels (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère ainsi que toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui y sont inscrites » (Dufays et al., 1996).*

Utiliser des textes littéraires dans l'enseignement du FLE, c'est les considérer comme des outils et des objets d'apprentissage à la fois. B. Goldstein (Goldstein, 2008) a clairement souligné que :grâce à l'approche adaptée au profil de l'apprenant, les phénomènes littéraires peuvent être utilisés de manière appropriée en fonction de la situation pédagogique définie par l'enseignant de FLE afin d'atteindre des objectifs bien précis. La question se pose alors de savoir quelle place la littérature occupe dans la classe et quelles idées elle veut véhiculer. L'essentiel est de viser une approche équilibrée qui permet de développer une gamme de compétences tout en stimulant l'intérêt et la réflexion des apprenants. Dans la didactique de FLE, l'enseignement de la littérature est l'un des meilleurs moyens d'aider les apprenants à maîtriser une langue étrangère. Comme le dit A. Seoud (Seoud, 1998), enseigner la littérature ne signifie pas seulement transmettre des connaissances sur la littérature, et enseigner les langues ne signifie pas se limiter à l'enseignement de la grammaire. Les textes de la littérature en FLE offrent des opportunités pour atteindre divers objectifs. Cela signifie développer des compétences de compréhension et d'interprétation, apprendre à comparer différentes interprétations, justifier des interprétations basées sur des éléments textuels, déduire des informations et

relier le texte à notre subjectivité. Il s'agit aussi de la connaissance du monde, de l'empathie pour les personnages, de la formation et de l'expression d'opinions, de l'adoption d'une attitude critique et de la formulation de jugements de valeur, et bien d'autres encore.

Selon M. Mekhnache (Mekhnache, 2010), le texte littéraire permet aux apprenants de se plonger véritablement dans la langue et la culture de l'Autre, tout en redéfinissant leur identité par le biais d'interactions liées à ce texte. Il leur permet de se plonger pleinement dans la langue et la culture de manière profonde et authentique. En d'autres termes, l'interaction avec le texte littéraire permet aux apprenants de non seulement saisir et analyser le contenu, mais également de se connecter avec les idées, les émotions et les valeurs transmises dans le texte.

Les cinq objectifs énoncés par J.-P. Mercier (Mercier, 2010) concernant l'emploi du texte littéraire dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue sont très pertinents et témoignent de la grande diversité des avantages que la littérature peut offrir aux apprenants :

**1- Accès aux connaissances :** le texte littéraire propose de nombreuses connaissances, tant sur le plan linguistique que culturel. Le lexique, la grammaire à divers niveaux, la stylistique et l'histoire linguistique et littéraire sont des aspects linguistiques. Les connaissances sociales, historiques, axiologiques (relatives aux valeurs) et symboliques sont incluses dans les aspects culturels. La littérature devient ainsi un outil précieux pour découvrir et acquérir des connaissances sur la langue et la culture.

**2- Regard sur soi :** les textes littéraires permettent d'observer l'Autre et soi-même sous des angles différents. En adoptant différentes perspectives et en se penchant dans la peau des personnages, les lecteurs peuvent vivre des expériences universelles et enrichissantes. La lecture de la littérature peut jouer un rôle dans la création et la modification de l'identité individuelle.

**3- Formation d'un sujet lecteur :** le texte littéraire joue un rôle essentiel dans la formation du lecteur en tant que sujet actif et impliqué. L'étude de la littérature établit une relation dialogique entre le lecteur et le texte, ce qui permet au lecteur de reconnaître l'humanité et la complexité des personnages et des situations. Les leçons tirées de la littérature peuvent

avoir un impact sur la manière dont le lecteur aborde sa propre existence et les difficultés auxquelles il fait face.

**4- Éducation à la citoyenneté :** il est possible que les textes littéraires contribuent dans l'éducation à la citoyenneté en favorisant la participation et le dialogue démocratique. Le fait de lire des textes littéraires engage l'apprenant en tant que sujet actif et favorise un climat d'autorisation et de dialogue en classe, ce qui constitue un climat de démocratie en classe.

**5- Regard sur l'Autre :** les textes littéraires favorisent l'acquisition d'un regard empathique envers autrui, en remettant en cause les stéréotypes et les préjugés. La littérature encourage la tolérance et l'ouverture d'esprit en confrontant les lecteurs à des expériences de personnages différents de leur propre expérience en littérature.

Dans son article intitulé « *40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques** », A. Petit jean (Petit jean, 2014) a synthétisé que le texte littéraire en classe de langues peut être considéré sous trois angles différents :

**1- Le texte littéraire comme instrument :** les textes littéraires ont la capacité de fournir des outils pédagogiques pour développer les compétences linguistiques et discursives des apprenants. Ils peuvent servir de modèles afin d'améliorer les compétences d'écriture des apprenants, en examinant les diverses méthodes d'expression et les sélections stylistiques des écrivains. En outre, l'étude de ces textes peut favoriser une meilleure compréhension de la langue et de ses applications discursives, ce qui permet aux apprenants de mieux appréhender les nuances et les subtilités linguistiques.

**2-Le texte littéraire comme document :** les textes littéraires sont considérés comme des archives historiques qui témoignent des modes de pensée et des préoccupations d'une époque spécifique. Ils fournissent des informations précieuses sur la société, la culture et la façon de penser du contexte dans lequel ils ont été créés. Bien que les textes littéraires se distinguent des textes scientifiques par leur dimension émotionnelle et esthétique, ils demeurent des sources précieuses de connaissances sur la vie quotidienne, les idées, les croyances et les valeurs de l'époque.

**3-Le texte littéraire comme monument :** la vision du texte littéraire comme monument souligne son importance en tant qu'objet culturel important. Selon Michel Foucault (1968),

il est essentiel de faire un travail d'organisation et de structuration afin d'être pleinement compris.

*« qui transforme le document en monument [...] l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le répartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations »* (Foucault, 1966).

Les textes littéraires sont des créations complexes qui nécessitent une analyse minutieuse afin de comprendre les voix qui s'expriment à travers eux, les sujets abordés, les structures narratives et les stratégies stylistiques utilisées par les écrivains.

Cette diversité de perspectives témoigne de la richesse et de la complexité de la littérature en tant que support pédagogique. Les textes littéraires peuvent être abordés de diverses manières par les enseignants, en fonction de leurs objectifs pédagogiques et des besoins de leurs apprenants. Finalement, les perceptions des enseignants quant à l'incorporation de la littérature en classe de FLE jouent un rôle essentiel dans la façon dont ils traitent et utilisent les textes littéraires au profit de leurs apprenants.

## **II. Représentations de la littérature pour l'enseignement du FLE chez les enseignants**

Il n'est pas étonnant que la littérature ne soit pas enseignée de manière unique en FLE. L'enseignant a la responsabilité d'aborder la langue à travers la littérature et sa médiation, qui est d'une grande valeur pour rendre la lecture littéraire une expérience intéressante pour ses apprenants.

La littérature, souvent ignorée et négligée dans les manuels de FLE, dépend en grande partie de l'expertise de l'enseignant pour trouver sa place en classe. Il semble que les enseignants de FLE aient parfois du mal à intégrer le texte littéraire dans leur enseignement. Mais quelle est la raison de cette réticence à enseigner la langue par le biais de la littérature? Est-ce lié à l'importance réelle de la littérature dans leur formation, à la manière dont ils en perçoivent ou à d'autres éléments que nous devons considérer?

Il est essentiel que l'enseignant puisse dévoiler et mettre en lumière les éléments cachés d'un texte littéraire en tant qu'outils d'apprentissage de la langue, en adoptant une approche pédagogique progressive. Il est nécessaire de ralentir la lecture sur ces aspects,

qui sont indispensables pour une meilleure compréhension du texte fictionnel (Cuq & Gruca, 2005).

En outre, il est nécessaire de réaliser une analyse préliminaire de la pédagogie afin de déterminer les points de départ des activités, les objectifs et les compétences à atteindre, en fonction du niveau de ses apprenants, et de déterminer comment cette analyse peut être prolongée dans le reste de l'apprentissage. Il s'agit d'une attente essentielle à l'égard de l'enseignant qui est confronté à une transformation profonde de son rôle, en raison des évolutions de la vision de l'enseignement de la langue par la littérature. Il est également important que l'enseignant adopte une approche fondée sur les principes de sensibilisation, en cherchant à éclairer les obstacles que les textes littéraires peuvent poser pour ses apprenants. Selon M. Galani (Galani, 2010), ces entraves peuvent être de différentes natures : culturelles, linguistiques, conceptuelles, référentielles et même liés à la longueur du texte. I. Gruca soutient que « *le texte littéraire peut sembler difficile, mais cette difficulté peut être un atout si elle suscite la curiosité et la motivation* ». Certes, l'enseignant doit être flexible et adaptable en fonction des particularités de sa classe, car son rôle dépasse largement le domaine purement linguistique. Il n'est pas certain que tous les enseignants de FLE aient reçu la formation requise pour appliquer une pédagogie du texte littéraire axée sur sa polysémie, tout en créant un environnement propice à l'immersion dans le monde de la fiction, favorisant la recherche de connaissances et le développement de compétences. Ils sont donc confrontés à un défi majeur et à de nombreuses interrogations : Quel texte littéraire sélectionner ? Quelle période littéraire choisir ? Quelle école littéraire favoriser ? À quel niveau de compétence linguistique aborder ces textes ? Quelles approches adopter ? Quels sont les buts visés et quels outils mettre en place pour les atteindre ?

En analysant les motivations qui empêchent les enseignants d'intégrer le texte littéraire dans leur enseignement de la langue, nous pouvons nous référer aux principaux points exposés par J.-M. Defays et al. (Defays et al., 2014). Plusieurs facteurs expliquent cette réticence, tels que la difficulté de la langue utilisée dans les textes littéraires, le caractère souvent considéré comme « sacralisé » de la littérature qui demande des connaissances particulières de la part des enseignants, dont la plupart ne sont pas forcément des enseignants de lettres.

En outre, le déficit de formation à l'approche du texte littéraire, et par conséquent, la difficulté de choisir un texte adéquat, ainsi que le fait que les thèmes traités dans la

littérature peuvent sembler éloignés des réalités ou des intérêts des apprenants, sont également mentionnés comme des éléments qui contribuent à cette réticence. Enfin, le fait que l'enseignement du FLE soit souvent axé sur l'enseignement fonctionnel peut faire disparaître l'étude du texte littéraire dans l'enseignement de cette langue.

J.-P. Cuq et I. Gruca (Cuq & Gruca, 2005) suggèrent aux enseignants de se demander quel est le véritable rôle de la littérature dans leur formation et de savoir quelle vision de la littérature ils en retiennent et qu'ils souhaitent par la suite transmettre en adoptant une approche qui pourrait d'une certaine façon entretenir la construction d'un rapport intime à la langue étrangère. Le but pédagogique n'est pas de former des spécialistes de la littérature, mais de former des lecteurs compétents de textes écrits dans la langue qu'ils apprennent.

### **III. La classe de FLE et l'altérité culturelle**

Sans l'apprentissage des langues, nous ne pourrions pas explorer le monde et observer les interactions entre les individus, ainsi que la formation des significations/sens partagées collectivement, à travers lesquelles des groupes humains se définissent historiquement en tant que communauté, reproduisant des pratiques sociales spécifiques. Le rapprochement linguistique et culturel peut rendre la cohabitation entre divers individus plus aisée.

L'objectif de notre étude est de démontrer que la langue et la culture doivent être considérées de manière intégrée, et que l'étude de la culture doit être au centre de l'enseignement des langues. Les composantes de la langue offrent à l'apprenant la possibilité d'explorer des aspects de la culture, dont l'étude facilite l'usage du langage et la compréhension du concept d'« altérité » culturelle, puisque les mots d'une langue étrangère rappellent des significations profondément ancrées dans une culture.

La stimulation des attentes et des motivations culturelles de l'apprenant encourage sa sensibilité à la diversité culturelle. Nous visons avant tout à créer une didactique adaptée à l'enseignement-apprentissage du FLE, qui se concentre sur l'étude de la culture à travers une approche anthropologique qui place l'apprenant au cœur du processus de la dynamique des cultures. Ainsi, nous tenterons de déterminer les fondements sur lesquels elle pourrait s'appuyer, en expliquant pourquoi l'acquisition des langues ne se résume pas à une simple

compétence linguistique, mais suppose aussi des comparaisons instructives entre langues et comportements humains.

À l'heure actuelle, ce qui est plus important, ce n'est pas seulement que les gens soient capables de parler des langues étrangères, mais qu'ils comprennent les référents culturels de l'Autre. Effectivement, l'évolution des sociétés modernes a entraîné une augmentation des rencontres et des échanges interculturels, ce qui demande des compétences culturelles pour faciliter et favoriser la compréhension et la communication entre les individus.

Dans cette situation, l'apprenant se transforme en « acteur social » au sein d'une société plurilingue et pluriculturelle, où il participe avec les autres à tous les aspects de la vie collective. Les codes socio-culturels se manifestent à travers les échanges linguistiques et nous voulons soutenir l'idée que l'enseignement d'une langue étrangère reste inséparable de la culture, à partir de la théorie de C. Puren (Puren, 2002). Cette théorie affirme que la compétence culturelle de l'apprenant est d'abord un acte social, la langue étant le moyen de l'accomplissement de cet acte, c'est-à-dire une tâche sociale. Afin de mieux comprendre cette théorie, nous nous appuyons sur les cinq composantes de la compétence culturelle qui, selon les situations, s'articulent, se combinent ou se chevauchent partiellement (Puren, 2013).

**1- La composante transculturelle** offre à l'apprenant la possibilité de "partager des valeurs globales au-delà des valeurs propres à un environnement participatif".

**2- La composante pluriculturelle** permet à l'apprenant de « s'accorder sur des attitudes et des comportements acceptables pour différentes personnes ».

**3- La composante interculturelle** grâce à cette composante, l'apprenant peut "prendre du recul par rapport à sa propre culture et être vigilant face aux malentendus et aux interprétations erronées qui peuvent survenir entre des individus de cultures différentes".

**4- La composante métaculturelle** offre à l'apprenant la possibilité d'acquérir des connaissances solides de la culture des autres.

**5- La composante co-culturelle** offre à l'apprenant la possibilité de "développer une culture d'action commune".

La salle de classe de langues, en tant que lieu de rencontre entre la langue, les apprenants et l'enseignant, ne devrait plus être considérée comme un lieu d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère permettant de préparer les apprenants à communiquer avec des locuteurs natifs dans la société extérieure. Elle devrait plutôt être perçue comme une microsociété à part entière, représentant une image de la société qui l'entoure. Au sein de cet environnement, les apprenants se préparent à faire face au monde extérieur et à la réalité moderne, où ils devront être capables de vivre et d'interagir.

Les apprenants sont confrontés dans la salle de classe à une langue différente de la leur, à la culture, à la pensée et à ce qui est « autre ». En tant que médiateur des valeurs et des significations culturelles, la langue joue un rôle crucial dans la transmission, la continuité et l'expansion des attitudes à l'égard de la vie (Geertz, 1975). Par ailleurs, comme le souligne M. Byram (Byram, 1992), l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères consiste à découvrir de nouveaux systèmes de signification et de symboles qui y sont liés, à acquérir de nouvelles compétences, ainsi qu'à réfléchir sur sa propre culture et sa compétence culturelle. L'objectif primordial de tout cela est d'offrir aux individus la possibilité d'interpréter les phénomènes sociaux et de prendre des décisions en accord avec les systèmes de signification partagés au sein d'une société spécifique.

Dans cette perspective, l'enseignement-apprentissage d'une langue et de sa culture s'étend à la construction d'une compréhension réciproque entre les peuples. Afin d'y parvenir, il faut s'appuyer sur des approches linguistiques et anthropologiques sociales, basées sur un fondement commun de connaissances en langue et en culture. Cette approche offre une vision de la langue maternelle de l'apprenant et de sa propre culture, tout en l'encourageant à explorer et à saisir les différentes facettes des langues et des cultures étrangères.

Nous partageons totalement l'idée d'A. Gohard-Radenkovic (Gohard-Radenkovic, 2004) selon laquelle l'acquisition d'une langue étrangère implique non seulement la communication linguistique, mais aussi la capacité à devenir un médiateur (inter)culturel attentif à l'Autre, tout en développant la capacité de communication. Cela nécessite en effet de prendre conscience que l'usage adéquat d'une langue est en partie conditionnée par la culture dans laquelle elle est utilisée

## 1. Contexte d'éducation à l'altérité

La discussion précédente nous conduit à réfléchir à la manière dont la salle de classe de langues étrangères peut devenir un espace favorable à la compréhension d'une culture étrangère et à la mise en relation entre différentes cultures et gens. Afin de concrétiser cette perspective, nous suggérons de changer le nom de la classe de langues étrangères en « classe de langue-culture étrangère ». L'objectif de cette méthode est de développer chez les apprenants à la fois une maîtrise de la langue et une compréhension approfondie de la culture étrangère, tout en créant un espace d'ouverture et de respect envers l'Autre, favorisant ainsi une expérience humaine et sociale enrichissante.

La vision que nous avons de la classe de langue-culture étrangère comme tremplin vers l'altérité est en accord avec celle de R. Galisson (Galisson, 1991), qui affirme que la classe de langues doit apporter des éléments culturels propres à la langue enseignée pour donner aux apprenants une compétence culturelle qui facilitera leur interaction avec l'altérité. Toutefois, il est essentiel de montrer de manière concrète comment un tel enseignement, centré sur la gestion des relations avec autrui, peut être mis en pratique. Il est également nécessaire d'examiner les conditions de mise en œuvre de la pensée de H. Wismann, selon laquelle l'espace entre les langues peut donner naissance à une troisième langue, un espace de récréation irréductible.

Notre approche repose sur la dynamique de la classe de langue, où l'enseignant occupe une place centrale dans l'activité pédagogique, en utilisant la littérature pour établir les conditions requises pour la perception et la compréhension des modes de pensée, de parole et d'action de l'Autre. Le but est de faire prendre véritablement ces éléments à l'apprenant dans son discours et son action, en accord avec les directives du CECRL (CECRL, 2001): «[...] aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ». L'objectif de ce processus est de diminuer le sentiment d'étrangeté et d'altérité lors de l'apprentissage de la langue, en faisant de la salle de classe un lieu privilégié pour explorer et développer la relation avec l'Autre. Comme le souligne G. Lüdi, « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l'extérieur, mais à l'intérieur de nous-mêmes » (Lüdi, 1994).

En résumé, l'objectif est de concevoir une expérience éducative qui offre aux apprenants la possibilité de surmonter les obstacles culturels et linguistiques afin de s'investir pleinement dans la découverte et la compréhension de l'Autre.

Dans la perspective des changements en cours dans notre société et des dynamiques sociétales actuelles, l'étude de la relation avec l'Autre occupe une place primordiale dans la didactique des langues, notamment dans notre étude du français langue étrangère. Nous ne sommes pas seulement intéressés par l'acquisition de compétences linguistiques et par l'intérêt que nous portons pour les sociétés où la langue est parlée. Il a également pour objectif de participer à la formation globale de l'apprenant grâce à une éducation humaniste, pour développer ce que le CECRL qualifie de "personnalité interculturelle" (CECRL, 2001). Les différentes dimensions de la classe peuvent être utilisées pour influencer les attitudes des apprenants envers l'altérité grâce à l'organisation des ressources internes, externes et psychosociales par l'enseignant. L'objectif de notre proposition didactique est de mettre en évidence les compétences requises pour gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité.

Nous mettrons l'accent sur les méthodes qui favorisent l'enseignement à l'altérité dans un tel cadre et sur la mise en œuvre de pratiques qui font de l'apprenant un opérateur, un médiateur et un facilitateur dans la communication. Un enseignement qui intègre une dimension linguistique et conviviale (relationnelle). L'objectif de cette adaptation est de concevoir le processus didactique à la fois en termes de connaissances et de compétences. De cette manière, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être se combinent afin de favoriser l'altérité linguistique et l'altérité communicative. Ces activités permettent aux apprenants de créer des rencontres et des réactions en classe de langue, ce qui les met en contact avec des individus de cultures différentes. Ainsi, les apprenants réduisent leurs "attitudes d'ego-ethnocentrisme spontanées", développent leur curiosité pour découvrir d'autres sociétés et leur désir de faire des contacts avec d'autres personnes, ainsi qu'un regard critique /attentif envers la diversité culturelle.

Dans notre avancée dans l'étude, nous nous concentrons sur le cadre de référence élaboré par des spécialistes canadiens après la publication du CECRL. Ce contexte concerne les différentes catégories de connaissances et se subdivise en éléments pertinents pour l'éducation à l'altérité :

➤ **Domaine de connaissances ou des savoirs subdivisé en trois approches :**

- **Approche humaniste :** cette approche porte sur la culture et la civilisation, qui sont la mémoire collective et l'héritage culturel d'une communauté.
- **Approche sociologique :** Cette approche s'inscrit dans le contexte socioculturel et traite aussi des situations problématiques et des non-dits sur les valeurs, les relations, les croyances et les attitudes propres à chaque culture.
- **Approche anthropologique :** Cette approche met l'accent sur les interactions avec les individus d'autres sociétés et cultures, en examinant la variété des modes de vie, des habitudes et des coutumes, ainsi que des comportements verbaux et non verbaux.

➤ **Domaine des savoir-faire (application des connaissances et utilisation courante de la langue) :**

- **Premier niveau d'apprentissage :** ce niveau nécessite l'application des connaissances acquises, offrant ainsi aux apprenants la possibilité de "fonctionner" dans la langue visée.
- **Deuxième niveau :** les apprenants, à travers leur expérience de pratiques pluriculturelles et plurilingues, ont la capacité de « s'adapter » à leur environnement social et culturel et de « savoir-interagir » de façon efficace.
- **Niveau supérieur :** À ce moment-là, les apprenants ont « assimilé la langue et la culture ». Ils peuvent « gérer » des situations de malentendus, d'incompréhension ou même de conflit.

➤ **Domaine du savoir-être (domaine affectif et psychologique) organisé en trois éléments :**

- **Appropriation critique des autres cultures :** Son fondement repose sur une meilleure compréhension de soi et de sa propre identité, favorisant ainsi l'acceptation et l'interprétation des croyances et des valeurs liées à sa culture et aux autres cultures.

- **Conscientisation culturelle** : Il s'agit de la sensibilisation et de l'appropriation des autres cultures, en utilisant la capacité de « savoir-comprendre ».
- **Compétence transculturelle** : L'intégration et le respect des valeurs des autres cultures sont mis en avant dans ce volet, ce qui favorise la coexistence des cultures et l'enrichissement identitaire grâce aux différentes cultures en contact (Beacco, 2018).

Un tel enseignement aux langues étrangères qui a pour objectif d'apprendre une compétence essentielle, de développer un comportement ouvert et de favoriser la compréhension des autres cultures, tient compte de la psychologie de l'identité culturelle ou ethnique et de sa relation avec les processus psychologiques qui se développent après l'acquisition d'une langue et d'une culture étrangère. De cette manière, la personnalité des apprenants se construit et se développe, leur capacité et leur rationalité d'empathie se renforcent.

Dans notre recherche, la littérature joue un rôle très important en enrichissant l'expérience de l'enseignement de la culture en proposant des activités qui permettent aux apprenants d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser la langue visée. A cet égard, la littérature offre des connaissances subtiles à travers des activités d'exploitation, d'interprétation et de compréhension. De plus, elle permet d'acquérir de savoir-vivre grâce à des rencontres et des échanges avec d'autres cultures, et même d'encourager l'auto-analyse et l'autoréflexion chez le lecteur-apprenant.

L'approche que nous avons adoptée consiste à orienter toutes ces situations de façon à ce que les cultures qui se rencontrent puissent atteindre l'objectif essentiel de notre proposition : la connaissance et la compréhension de l'autre. Notre recherche, fondée sur l'articulation de l'enseignement et de l'apprentissage linguistique et culturel, va dans le sens de L. Porcher (Porcher, 1988), R. Galisson (Galisson, 1987) et R. Dumont (Dumont, 2008), qui considèrent que la découverte de la culture étrangère en classe repose sur les principes suivants :

- L'observation personnelle de la culture cible par l'apprenant, afin qu'il puisse élaborer ses propres représentations de celle-ci sans être influencé par des informations préalables.

- La prise de positions critiques et l'exploration de la culture à partir de divers supports liés à un même contexte.
- L'implication de l'apprenant dans des situations qui lui permettront d'interpréter et de comprendre les comportements des membres de la culture visée, ainsi que de le placer dans des interactions et des échanges sociales où il devra agir en tant qu'acteur social.

Notre objectif principal est d'orienter les apprenants vers la rencontre avec l'Autre, ce qui les amènera à la réflexion, à la compréhension, à la remise en question de certains stéréotypes et à la valorisation de l'Autre, en se basant sur la source littéraire.

Dans son ensemble, la démarche pédagogique utilisée pour cette étude linguistique et culturelle du français en tant que langue étrangère en classe sera construite à partir de notre conception de la culture présentée dans les sections précédentes, en mettant en évidence les notions d'altérité et d'(inter)culturalité.

Cette démarche sera également appuyée par la conception de ressources pédagogiques basées sur l'enseignement de la littérature.

## **2. Origine de l'éducation interculturelle**

Les fondements de l'éducation interculturelle ont été posés par l'UNESCO en 1946, qui a mis l'accent sur la relation avec l'Autre pour préserver la paix, en se basant sur « le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité ». C'est C. Lévi-Strauss (Levi Strauss, 1952) qui a joué un rôle important dans la mise en place d'un nouveau ordre de pensée dans cette relation.

Il est possible que la diversité des cultures résulte des liens qui unissent les individus, et selon Levinas E. « *l'altérité du prochain évoque la singularité irremplaçable qui réside en moi...* » (Levinas, 1978). Pendant cette période, le désir d'explorer et de transmettre cette relation à l'altérité a rétabli le lien fondamental entre la langue et la culture. Cette relation à l'Autre se manifeste dans le domaine de la didactique des langues, dont le rôle ne se résume plus à susciter l'intérêt pour les sociétés où la langue est parlée ni à alimenter la culture générale pour soutenir l'apprentissage linguistique.

L'objectif est maintenant d'inclure une éducation humaniste et un enseignement sur les relations avec l'Autre. Cette expérience de l'altérité culturelle et son étude représentent l'(inter) culturalité, selon la définition de M. Byram (Byram, 1992). La compétence (inter) culturelle est la capacité des apprenants en langues à s'engager dans des interactions et des échanges avec d'autres cultures, à aborder la différence et le nouveau, à développer une réflexion sur leur propre culture, tout en reconstruisant leur identité en permanence dans le cadre d'une relation avec autrui. L'usage personnel des valeurs ou des idées collectives témoigne d'un processus de sublimation, où l'individu élève ces éléments au niveau de son propre vécu et les intègre dans son identité subjective.

Dans le même sens, l'UNESCO précise les buts de l'éducation (inter) culturelle pour le XXI<sup>e</sup> siècle en définissant « quatre axes essentiels : « apprendre à savoir », « apprendre à faire », « apprendre à vivre ensemble » et « apprendre à être ». L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère, comme le français, dans la salle de classe, sous cette optique (inter) culturelle, est de développer chez l'apprenant toutes ces compétences telles que l'acceptation, la compréhension, l'intérêt pour une autre culture et la déconnexion avec sa propre situation de pensée et d'existence. Ceci permet à l'apprenant de développer une socialité indispensable à ses interactions et rencontres avec des locuteurs natifs ou d'autres personnes ayant la même langue, et plus tard pour une coexistence harmonieuse dans une société diverse et pluraliste.

Récemment, l'importance de l'étude de l'éducation interculturelle à travers l'enseignement des langues a été mise en évidence. Toutefois, la dimension (inter) culturelle est toujours présente dans le processus d'enseignement des langues, car cette dimension est à l'origine des pratiques linguistiques. De cette manière, la corrélation entre la dimension interculturelle et l'acquisition des langues conduit les apprenants à développer cette ouverture à soi et à s'approcher de l'Autre avec des caractéristiques linguistiques et culturelles différentes.

Dans cette perspective exposée ci-après, notre but didactique est de faire de l'apprentissage d'une langue étrangère une expérience (inter)culturellement enrichissante. En accompagnant les apprenants dans leur exploration de l'Autre et en favorisant les échanges interculturels, notre objectif est de former des personnes capables de

communiquer de manière efficace et respectueuse dans un monde de plus en plus varié sur le plan culturel.

### **3. Communication interculturelle**

La compétence (inter) culturelle se traduit par la capacité des apprenants en langues à interagir avec d'autres cultures, à aborder ce qui est différent et nouveau, mais aussi à s'interroger sur leur propre culture, tout en reconstruisant leur identité dans une relation parmi d'autres. Nous pouvons développer cette capacité en cultivant une conscience (inter)culturelle et en établissant des liens entre le personnel et l'Autre, tout en posant des questions sur le monde, sur soi-même et sur les autres (Byram, 2008).

Les apprenants de langues, face à des situations authentiques et réelles, sont capables de percevoir comment cette conscience interculturelle les relie à des situations vraiment authentiques et réelles, ce qui leur permet d'acquérir une expérience pratique de réflexion critique (Kramsch, 2004). La prise de conscience interculturelle favorise l'ouverture des horizons, la remise en cause des stéréotypes et l'appréciation des diverses formes de pensée et de vie. L'acquisition réussie de cette compétence repose sur une conscience interculturelle développée de manière consciente et réfléchie, ce qui facilite des échanges et interactions interculturelles constructives et positives.

Selon le CECRL, le rapport à la culture de l'Autre est expliqué en décrivant les compétences et les savoir-faire (inter)culturels comme suit :

- «- la capacité d'établir une relation entre sa culture d'origine et la culture étrangère ;
  
- la sensibilisation à la notion de culture ainsi que la capacité de reconnaître et d'utiliser diverses stratégies pour établir le contact avec des individus issus d'une autre culture ;
  
- la capacité d'assumer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
  
- la capacité à aller au-delà des relations superficielles et stéréotypées » (CECRL, 2001).

La finalité de l'objet didactique est de favoriser la communication (inter) culturelle en utilisant des approches qui conduisent les apprenants à explorer l'altérité dans le cadre de

l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette approche (inter) culturelle facilite l'enseignement de la relation avec l'Autre et sa culture.

Cette approche s'appuie sur cinq axes de connaissances exposés par T. Chanier et I. Audras (Chanier & Audras, 2008) dans leur travaux :

- **Le savoir-être** qui mesure et évalue le comportement d'ouverture et de réflexion envers les deux cultures ;
- **Le savoir-comprendre et le savoir-apprendre-et-faire**, en utilisant les aptitudes pour saisir les documents ou les événements de l'autre culture et pour développer de nouvelles connaissances ;
- **Le savoir-s'engager** qui demande des aptitudes à évaluer de manière critique les deux cultures et à s'impliquer dans la négociation de compromis, tant pour soi que pour autrui.
- **Le savoir-connaissance**, portant sur les contenus à partager et une compréhension des mécanismes de communication dans l'autre culture.

Ces différents éléments se combinent pour créer une approche (inter)culturelle globale, offrant aux apprenants la possibilité d'acquérir une compréhension approfondie des cultures étrangères tout en développant harmonieusement leurs propres perspectives et identités. Après avoir acquis cette compétence, l'apprenant de la langue visée devient « locuteur (inter)culturel », terme développé par M. Byram (Byram, 1992), qui apprend à agir comme médiateur entre sa propre culture et la culture de la langue qu'il apprend, dans le but de faciliter la communication avec l'Autre.

Il est crucial de développer cette compétence afin de faciliter la communication (inter)culturelle. Cette compétence s'ajoute à la compétence discursive (en maîtrisant les différents genres de discours présents dans la communauté de communication), à la compétence linguistique (en maîtrisant la morphosyntaxe et le lexique d'une langue) et à la compétence sociolinguistique (en produisant et en distinguant un style de langage adapté à une situation de communication).

L'(inter)culturel établit des relations et des liens entre les différentes cultures et encourage une ouverture à ce qui est inconnu et incompris. À ce titre, nous suggérons des pratiques pédagogiques qui se fondent sur l'approche (inter)culturelle pour développer les compétences d'intercommunication, d'interaction et d'intercompréhension entre les

cultures, celles de l'apprenant et de la langue visée. L'objectif de ces pratiques est de renforcer la capacité de l'apprenant à faire la rencontre de l'Autre, de favoriser une meilleure compréhension réciproque et d'encourager l'acceptation de la diversité dans nos sociétés modernes, caractérisées par la multiculturalité et le multilinguisme. Ces pratiques prendront en compte les aspects communicatifs, cognitifs et affectifs, assurant ainsi le bon déroulement du processus de communication axé sur « *une connaissance conjugée des normes grammaticales et des normes d'utilisation* » (Hymes, 1984).

Il est important de souligner que dans le CECRL, la compétence langagière comprend les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour développer les compétences de communication et le fonctionnement social de la langue. Cela est possible grâce à la maîtrise :

- des indices des interactions sociales ;
- des normes de politesse et de courtoisie ;
- des expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques) ;
- des changements de registre;
- Des disparités de dialecte et d'accent associées à l'appartenance à des groupes (classe sociale, religion, groupe professionnel).

D'après les recommandations du CECRL, l'enseignement des langues doit être orienté vers une approche de formation de la personne, fondée sur des connaissances et des expériences, afin de favoriser une attitude interculturelle qui permettra à l'apprenant de gérer de façon réflexive et intelligente les alternances culturelles, les rencontres et les expériences avec l'Autre. Par conséquent, il est de la responsabilité des enseignants de mettre en place des pratiques et des activités qui permettent de faire progresser l'apprenant et l'orienter de la compréhension linguistique et sémantique vers une compréhension humaine plus approfondie. Cela nécessite notamment d'améliorer sa capacité à acquérir des connaissances et à s'impliquer, des compétences indispensables pour développer sa vision culturelle et sociale, remettre en question les préjugés et sortir de sa propre sphère pour rencontrer l'Autre. En plus de ces attitudes, connaissances et compétences nécessaires au développement de la compétence (inter)culturelle, il est essentiel que l'apprenant puisse les mettre en œuvre à travers des actions définies dans le document de synthèse de l'Europe qui s'intitule « Livret blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité » (2008), parmi lesquelles nous pouvons citer :

- explorer des possibilités de rencontrer des personnes ayant des orientations et des perspectives culturelles variées ;
- Interagir et établir une communication appropriée, performante et respectueuse avec des individus ayant d'autres références culturelles ;
- organiser des activités et des projets en collaboration avec des individus ayant des orientations culturelles variées, échanger sur les divergences de points de vue et développer des perspectives communes ;
- Réfléchir aux attitudes et aux comportements (y compris les discours et les écrits) qui sont contraires aux droits de l'homme.
- prendre des mesures afin de préserver et de garantir la dignité et les droits de l'homme, peu importe les origines culturelles des individus concernés.

L'objectif de cette approche est de favoriser une cohabitation harmonieuse et une compréhension réciproque au sein de sociétés de plus en plus caractérisées par la diversité culturelle.

C'est dans cette perspective que notre proposition d'apprentissage de la langue française comme langue étrangère, à travers l'étude de textes littéraires comme des supports, vise à intégrer ces éléments pour façonner l'action pédagogique par le biais de tâches et d'activités variées et complexes. L'objectif de ces activités est de promouvoir des attitudes positives envers tous les individus au sein d'une société en perpétuelle mutation, tout en encourageant la médiation en cas de différences culturelles. Nous prétendons offrir des activités qui non seulement renforcent les compétences linguistiques indispensables à la communication en langue étrangère, mais qui articulent aussi les phénomènes culturels propres à la langue visée et encouragent l'éducation à l'altérité.

L'expérience que nous avons acquise dans l'enseignement du français langue étrangère et dans notre interaction avec les apprenants a souligné l'importance d'intégrer un contenu socioculturel étendu dans la didactique de la langue. L'objectif de ce contenu est de sensibiliser les apprenants aux disparités culturelles et de favoriser un processus d'interculturalisation organisé autour de quatre axes recommandés par P. Blanchet et D. Coste (Blanchet & Coste, 2010), qui incluent les différentes modalités et les conséquences interculturelles des relations sociales :

- **Le contact interculturel**, qui se manifeste quand on réalise qu'il existe des personnes qui utilisent d'autres ressources linguistiques et culturelles, sans

forcément dialoguer. Il est possible que ce contact entraîne des stéréotypes ou des réactions de rejet, ainsi que des points de convergence.

- **Le syncrétisme interculturel**, cela se manifeste par l'acquisition de repères et de ressources culturelles par le biais d'une juxtaposition peu maîtrisée. Ce procédé peut être vulnérable voire contradictoire.
- **La rencontre interculturelle**, qui s'établit grâce à des échanges sociaux fréquents. Cette étape peut engendrer de l'ignorance ou conduire à la "prise de conscience de la convergence des systèmes culturels". Cela favorise une incorporation graduelle des repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel.
- **La synthèse interculturelle**, il s'agit d'une articulation consciente et assumée d'une identité culturelle et linguistique hybride ou métissée, qui témoigne de la diversité du système interprétatif de chaque personne.

Ces quatre pôles représentent diverses étapes de l'évolution de la compréhension interculturelle et de l'assimilation des différences culturelles.

Il est primordial que les enseignants prennent en considération tous ces éléments en classe de FLE pour renforcer l'implication de leurs apprenants dans des activités et des pratiques de réflexion culturelle et d'ouverture à l'altérité. Il est important de noter que la communication au sein de son propre groupe ethnique ou avec des groupes ethniques différents est une réalité quotidienne à l'ère de la révolution de l'information et de la communication.

#### **4. Le texte littéraire en classe de FLE : une dimension interculturelle**

*« La littérature serait en quelque sorte une marmite de sorcière intégrant, mélangeant, expérimentant l'ensemble des discours sociaux et – en fin de compte – le dicible et l'indicible d'une société »(Reuter, 1999).*

Selon le postulat de Y. Reuter (Reuter, 1999), les notions de compétence (inter)culturelle/communicative exposées dans la section précédente se manifestent à travers l'analyse des textes littéraires. Ces écrits apportent une vision sur l'importance de la compréhension, de l'acceptation, du débat sur la diversité sociale et culturelle, du dialogue avec les autres et de la tolérance envers eux. Notre recherche se concentrera sur l'analyse

de la dimension (inter)culturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE à travers l'analyse des textes littéraires en classe. L'objectif de cette approche est de créer un espace propice à la découverte d'autres perceptions, d'autres valeurs et d'autres modes de vie, en encourageant l'ouverture au monde, les échanges, les rencontres et le partage. Nous avons donc pour objectif de mettre en évidence les liens entre la littérature et la culture, en soulignant « l'élaboration d'une compétence sociale, interculturelle et transnationale » à travers les textes littéraires. Nous considérons ces écrits comme des représentations de la réalité sociale de la société qui les a créés, ce qui contribue à développer une compréhension plus approfondie de la culture et de l'altérité (Lüdi et al., 1994).

Grâce à notre expérience dans l'enseignement du FLE et l'emploi des œuvres littéraires en classe, nous pouvons affirmer que la lecture de textes littéraires encourage les apprenants de la langue à explorer le patrimoine culturel, à accéder aux codes sociaux et aux modèles culturels de la langue visée.

Comme nous l'avons vu précédemment, la littérature a le pouvoir de changer les représentations du monde, de remettre en cause les stéréotypes et les préjugés, et d'ouvrir une bonne voie à la tolérance. Les réflexions générées par la lecture d'un texte portant sur «une expérience, une situation dilemmatique, une personnalité ou des actions entreprises» sont très fertiles en émotions, en dialogues et en questionnements. Cette expérience de rencontre avec un univers différent met en lumière les différentes perspectives du monde et de l'humanité, et le lecteur/apprenant de la langue, comme tout lecteur, en tire des leçons pour sa vie.

La littérature constitue un environnement de lecture favorable pour l'exploration de l'altérité et la réflexion sur la langue. Elle est aussi un document culturel d'une grande richesse et d'une grande stimulation, qui dépasse les limites de l'observation du monde extérieur ou des mécanismes internes de structuration. Elle s'inscrit dans une dynamique dialectique entre ces deux dimensions, et sa valeur pédagogique repose sur la proposition de J.-P. Mercier (Mercier, 2010) :

Les textes littéraires fournissent des leçons d'existence qui transmettent des  
*« vérités inavouables, pour une société comme pour l'individu [...]»*  
*Le lecteur reconnaît l'humanité dépeinte dans la littérature. Les connaissances sur le monde que véhicule la littérature amènent le*

*lecteur à briser le moule des préceptes, des présomptions et de la généralisation aveugle » (Mercier, 2018).*

Dans les sociétés modernes, à la fois plurilingues et multiculturelles, le champ littéraire apparaît comme un espace culturel propice qui encourage le dialogue avec l'Autre et permet de mieux comprendre la réalité sociale. En tant que lecteur, l'apprenant est invité à mener une réflexion sur sa propre culture, à reconstruire son identité grâce à des rencontres avec l'Autre, comme le souligne Besse H. (Seoud, 1998), « *on ne saisit ce qui nous singularise que par différence* ». C'est cette attitude ouverte que nous défendons en favorisant la réintroduction de la littérature dans les salles de classe pour l'enseignement du FLE, dans la perspective d'un « apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers » (Abdallah- Pretceille, 2010). Notre objectif sera d'insister sur l'importance d'inclure l'étude des œuvres littéraires dans la didactique des langues étrangères, car elles sont de véritables témoins d'une époque, d'une idéologie, d'une culture de l'altérité et d'un monde entier. Comme l'explique H. Besse (Besse, 1982), elles sont « *des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres* ».

Confronter d'autres cultures donne une signification profonde à l'identité (inter)culturelle ouvrant la voie à l'échange, à la diversité et au respect, en impliquant le lecteur / apprenant dans une interaction pour « [...] *bâtir des relations qui s'organisent à travers les phrases et la philosophie, une langue et une épistémologie* » (Benali, 2012).

Cette perspective oriente les apprenants à réfléchir, interpréter et intercompréhender entre différentes cultures, ce qui favorise le rapprochement entre apprenants et cultures, car l'objectif principal est que ces apprenants s'adaptent à la relation avec l'Autre. Afin d'être efficace en classe de langue, les apprenants doivent s'entraîner à remettre en question les stéréotypes et les préjugés pour adopter une attitude d'ouverture.

Selon W. Guehria et A. Benali (Benali & Guehria, 2013), toute compréhension du monde est constituée de représentations témoignant d'une réalité sociale ou psychologique, qu'elle soit personnelle ou collective, et qui se situe dans le texte littéraire. Ce dernier, en raison de la variété des points de vue qu'il propose et de la liberté accordée aux apprenants pour maintenir leur regard critique, favorise « *mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité* » (De Carlo, 1998). En ce sens, le texte littéraire en classe de langues

encourage les apprenants à décoder les codes sociaux, à explorer des modèles culturels et à se familiariser avec différentes formes de la culture de l'Autre, dans le but d'entrer dans différentes visions du monde.

Dans cette perspective, notre étude cherchera à mettre en contexte la dynamique de l'altérité dans les œuvres littéraires et à analyser le texte littéraire comme un moyen de dévoiler la réalité culturelle, un autre monde et favorisant le rapprochement avec l'Autre. Notre objectif est de mettre en place une approche pédagogique de la littérature en classe de FLE afin de sensibiliser les apprenants à la découverte des beaux éléments universels, d'autres structures sociales et d'autres modes de vie. Les connaissances acquises grâce à l'étude d'œuvres littéraires pour l'apprentissage de la langue incluent une interaction immédiate avec le texte, une expérience (inter)culturelle et une réflexion profonde sur son identité, ce qui permet de bien saisir sa propre culture. Cela s'applique surtout aux jeunes apprenants de la langue qui, par l'enthousiasme qu'engendre la découverte proposée par l'étude de la littérature, développeront une vision du monde universelle, différente de celle de leur pays. Grâce à cette approche, ils pourront explorer les changements des sociétés étrangères, les tendances et les conceptions, ce qui contribuera à l'élaboration de leur pensée et de leur identité dans le cadre du pluralisme culturel. Cette approche leur permettra de mieux accéder à l'Autre et à sa culture.

Notre postulat est en accord avec J.-F. Bourdet (Bourdet, 1999) qui affirme que la rencontre entre la littérature dans la langue visée et l'apprentissage du lecteur étranger est d'autant plus importante et potentiellement enrichissante que celle d'un lecteur natif. La question centrale de cette rencontre est celle du sens de l'œuvre, qui concerne la représentation du monde et l'identité du sujet. Au lecteur, elle propose un espace où il peut s'amuser, métaphoriser sa propre recherche, ses craintes et ses joies. Elle est une représentation de soi, et en se regardant de l'extérieur, on peut tirer de nombreuses leçons sur soi-même. Effectivement, l'identité individuelle suppose une interaction entre le monde intérieur de l'individu et ses relations avec les autres, parce que c'est par ces il construit son identité, qui est en évolution constante. Il est indéniable que l'étude des œuvres littéraires dans le contexte de l'apprentissage de la langue offre un terrain propice non seulement à la découverte de ces représentations culturelles, mais aussi à la prise de conscience de leur caractère non universel et de la diversité des perceptions qu'elles peuvent susciter chez chaque apprenant. Cette prise de conscience suscite des discussions comparatives et incite à faire référence à sa propre culture. En effet, l'apprenant ne peut pleinement comprendre

son environnement culturel qu'en adoptant une perspective comparatiste, ce qui facilite sa distanciation et son intégration dans une dimension universelle et plus globale.

L'utilisation de cette approche comparative permet aussi de confronter des idées et des valeurs, ainsi que de réfléchir aux différences et aux similitudes entre deux cultures, ce qui est crucial pour établir une communication efficace avec autrui. Notre position est parfaitement illustrée par la citation de J.-P. Vernant, extraite des «Langues de France » (Vernant, 2004) : « *On se connaît, on se construit par le contact, l'échange, le commerce avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont* ».

La rencontre du « je » et de l'« Autre » peut être expliquée à travers trois dimensions définies par le même auteur (Vernant, 2004):

Dans une première approche, nous projetons inconsciemment notre propre système de références culturelles sur l'Autre, qui est considéré comme étrange et comportant des comportements étonnants. Cette approche est caractérisée par la méfiance et la peur.

Dans une deuxième approche, nous considérons l'Autre comme un individu qui possède ses propres normes culturelles, distinctes des nôtres. Il y a une prise de conscience de la différence, mais il n'y a pas de réflexion sur nos propres références culturelles.

Au sein d'une troisième approche, l'analyse du système culturel de l'Autre est accompagnée d'une réflexion sur notre propre univers culturel. Le modèle supérieur n'est alors plus le système culturel de référence individuelle.

C'est à travers les efforts d'exploration et de construction de signification des interactions humaines, avec soi-même et avec les autres, que s'effectue l'entrecroisement entre la culture du « je » et de l'« Autre ».

#### **IV. Littérature – acte de communication (inter) culturelle**

Nous plaidons l'idée selon laquelle l'emploi du texte littéraire dans le cadre de la didactique des langues étrangères a pour objectif de représenter une culture absente à travers laquelle se manifestent le développement des valeurs humaines/culturelles et l'épanouissement individuel. En se basant sur cette hypothèse, il est important que la didactique des langues étrangères ne prive pas les apprenants d'une « dimension entière de la langue et de la compréhension des univers socioculturels que la littérature transmet » (Gohard-Radenkovic, 2004).

La prise de conscience des différentes cultures et l'ouverture envers l'Autre contribuent à rapprocher les peuples et à renforcer la capacité de communication (inter) culturelle chez les apprenants, comme le suggère la formule de P. Ricœur (Ricœur, 1961): « Être homme, c'est être capable de transfert dans une autre perspective ».

La salle de classe devient un lieu d'échange et de débat où l'acte de lire, de comprendre et d'interpréter du texte littéraire se font en commun, favorisant ainsi la participation individuelle, l'expression orale et les échanges d'avis autour d'une lecture. L'acte de lecture « relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire et par les activités pédagogiques de lecture en classe, les apprenants-lecteurs échangent entre eux sur leur lecture, élaborent conjointement une interprétation de l'œuvre et partagent leurs émotions et sensations liées à la lecture » (Godard, 2015).

Tout d'abord, ils acquièrent la capacité de communiquer leurs idées avec leurs camarades, de mobiliser leurs propres réalités et leurs pensées afin de favoriser un dialogue en classe de langues. Deuxièmement, la littérature permet de franchir leurs limites d'origine, leur offrant ainsi la possibilité d'explorer le monde qui les entoure au-delà de la salle de classe. Selon Simone de Beauvoir, « c'est à travers la littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger ».

En réalité, la littérature conduit à la fois à des attitudes telles que la tolérance et le respect, et à des compétences permettant de développer la capacité à s'ouvrir à l'empathie envers les personnes différentes et à accroître la sensibilité.

La communication littéraire permet de combiner l'enseignement de la langue avec la culture littéraire, étant un outil pédagogique indispensable pour explorer la culture de l'Autre et établir des liens entre la culture quotidienne partagée et la culture académique avec les locuteurs natifs de la langue et ceux qui la parlent.

De plus, il est crucial de communiquer verbalement dans la langue visée afin de saisir l'Autre (la compréhension), de communiquer avec lui et d'accepter la diversité culturelle. Il s'agit d'un véritable contact avec l'Autre, qui dépasse la simple nature linguistique. La lecture du texte littéraire favorise une meilleure compréhension de la langue, de soi-même et de l'Autre en utilisant une approche didactique qui intègre des structures discursives, des connaissances socioculturelles et des modalités culturelles. L'originalité de cette méthode, que notre étude soutient, est basée sur des éléments

linguistiques, sociolinguistiques ,discursifs-textuels et culturelles. Comme le soulignent F. Giust-Desprairies et B. Müller (Giust-Desprairies & Müller, 1997), il faut prendre conscience que la langue et la culture sont interdépendantes et que la signification fait partie du contexte culturel.

De cette manière, la communication littéraire se traduit pleinement dans l'acte de lecture en classe de langues en acquérant une maîtrise des normes des échanges verbaux et en encourageant les interactions entre les individus. Elle favorise l'expression personnelle, la conversation et les échanges d'opinions et d'idées offrant ainsi un cadre favorable au partage et à l'étendue de la lecture.

Selon P. Freire (Freire, 1980), la compréhension d'une autre culture et la communication sont étroitement liées à la perception, à l'interprétation et à la prise de conscience. La notion de conscientisation, dans le cadre de la pédagogie de P. Freire, est fondée sur l'acquisition des connaissances qui permettent à l'étude de devenir une prise de conscience critique et dialogique.

## **V. Didactisation de l'interculturel**

Dans cette perspective, nous nous lançons dans l'étude de l'interculturalité en tant que thème que comme pratique dans la classe de langues. Ces initiatives sont influencées par des transformations sociales récentes qui affectent l'enseignement des langues étrangères et qui exigent une plus grande participation de tous les acteurs concernés. Le rôle de l'enseignement n'est plus de transmettre des connaissances, de susciter de l'intérêt pour les sociétés où la langue visée est utilisée ou d'enrichir la culture générale, mais plutôt il se concentre sur l'éducation humaine et au développement d'une personnalité interculturelle forte et afin de promouvoir les compétences transversales indispensables. Nous nous intéressons à la façon dont la construction de la personne apprenant une langue étrangère peut être enrichie et comment elle peut être équipée d'outils pour une communication plus fluide dans des communautés qui se distinguent par leur diversités.

Nous examinons les mécanismes et les interactions qui conduisent à des échanges interculturels. À l'heure actuelle, la recherche de nouvelles relations et de nouveaux liens au sein des communautés modernes grâce à la communication verbale et aux représentations sociales partagées, nécessite le développement des compétences

interculturelles, ce qui constitue une partie de la responsabilité de l'enseignement des langues.

La diversité des cultures et des attitudes se renforce dans les communautés modernes, et les interactions dans différents contextes deviennent inéluctables. Cette interaction entre des esprits et des psychés différents est indispensable pour cette dynamique relationnelle.

En réalisant cette étude, nous souhaitons explorer cette dynamique communicationnelle. Notre perspective ne se limite pas à ce que les apprenants s'habituent à l'Autre et à leur culture, mais plutôt qu'ils se tournent vers l'Autre tout en préservant leurs propres critères et repères. Dans cette situation, parmi les trois perspectives associées à l'interculturalité et évoquées par M. Abdallah-Preteuille: la perspective subjective, interactionniste et institutionnelle, nous optons pour la troisième, car elle nous paraît plus vaste et plus en accord avec l'orientation de notre étude. Nous sommes convaincus que l'enseignement des langues devrait inclure des aspects socio-affectifs qui favorisent la réflexion introspective, ce qui permet à l'apprenant de mieux se comprendre tout d'abord pour ensuite mieux comprendre l'Autre.

Nous allons envisager comment la littérature peut jouer un rôle dans la formation de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE, en facilitant la compréhension des particularités culturelles propres et en favorisant la communication entre des individus provenant de différentes cultures. De plus, cette méthode favorise la socialisation en employant la médiation comme moyen : « J'ai besoin de la médiation d'autrui pour être ce que je suis » (Sartre, 1943). Cette vision humaniste est mise en avant dans l'éducation (inter)culturelle en classe de langues, selon la perspective de Jacques Delors (1996) : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et avec les autres, apprendre à être. C'est l'attrait pour une autre culture, un autre monde, la curiosité et le désir de la découverte, ainsi que la motivation profonde qu'apporte l'apprentissage de la langue visée qui permet à cet acte éducatif de s'épanouir. Il est aussi alimenté par les émotions, les valeurs sociales de l'apprenant et ses idées. Dans cette optique, l'acquisition d'une langue étrangère se transforme en un outil de développement personnel et de relation avec autrui, comme le souligne Sartre :

*« pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi » (Sartre, 1946).*

La perception de l'altérité serait donc considérée comme une valeur importante, car cette relation avec l'Autre serait construite de manière à influencer les comportements des apprenants en tant qu'acteurs sociaux, leur donnant ainsi la possibilité d'agir ou de réagir dans certaines scènes.

Dans ce sens, il est essentiel que l'enseignant de langue étrangère offre des occasions de rencontrer des cultures différentes, ce qui peut entraîner une révélation, un choc ou une conversion . Ces situations de confrontation peuvent inciter les apprenants à réfléchir sur leurs convictions et à influencer ou à changer leurs comportements.

## **VI. La médiation linguistique et interculturelle de la littérature**

Il est important de noter que l'intégration de la littérature, et plus particulièrement du texte littéraire, dans l'enseignement du FLE ne devrait pas être réduite à un processus cognitif, perceptuel et émotionnel, mais aussi comme une médiation linguistique et culturelle, un moyen de dialogue interculturel tel que décrit par C. Tardieu « *une négociation entre intérieur et extérieur, imaginaire et inimaginable où l'on cesse d'être tout à fait soi-même sans pour autant devenir tout à fait autre [...]* » (Tardieu, 2008).

Il est demandé à l'apprenant de la langue visée de faire un dialogue interactif entre sa culture personnelle et celle qui découle du texte littéraire étudié en classe. Ce processus stimule l'interaction interculturelle en reconnaissant sa culture d'origine à la lueur de sa découverte de la culture visée. Dans le Cadre Européen Commun de Référence, cette réflexion, qui est l'une des caractéristiques fondamentales de l'approche interculturelle, est représentée (CECRL, 2001). Les activités de médiation linguistique et culturelle permettent aux apprenants de prendre conscience des éléments culturels qui sont présents dans la langue, à travers des activités de médiation écrite/orale comme la conceptualisation , la communication et la traduction.

Grâce à ces activités, élaborées et mises en œuvre par l'enseignant en classe, la langue joue le rôle d'intermédiaire pour établir le sens et transmettre les réactions suscitées chez les apprenants par l'utilisation du texte littéraire. Les différentes étapes de la médiation sont décrites par B. North et E. Piccardo (North & Piccardo, 2016) selon quatre échelles :

- **Médiation des idées (des concepts)** :il s'agit d'une façon de rendre plus accessible la connaissance et les concepts par le biais du langage.
- **Médiation textuelle** :l'objectif de cette étape est de faciliter l'accès au contenu du texte en supprimant tout obstacle technique, sémantique, linguistique ou culturel.
- **Techniques de médiation (stratégies)** : il s'agit des méthodes utilisées afin de clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et de faciliter la communication et la compréhension.
- **Médiation communicationnelle** : l'objectif de cette étape est de mettre en place les conditions indispensables à la compréhension, ce qui permettra ensuite la communication.

Les deux premières échelles, selon les auteurs, désignent « le texte créatif », c'est le texte littéraire dans notre cas, tandis que les deux autres échelles désignent les informations et les interactions en ligne. Cette compétence médiatrice peut s'acquérir et se développer par le biais des activités synthétisées dans ce tableau :

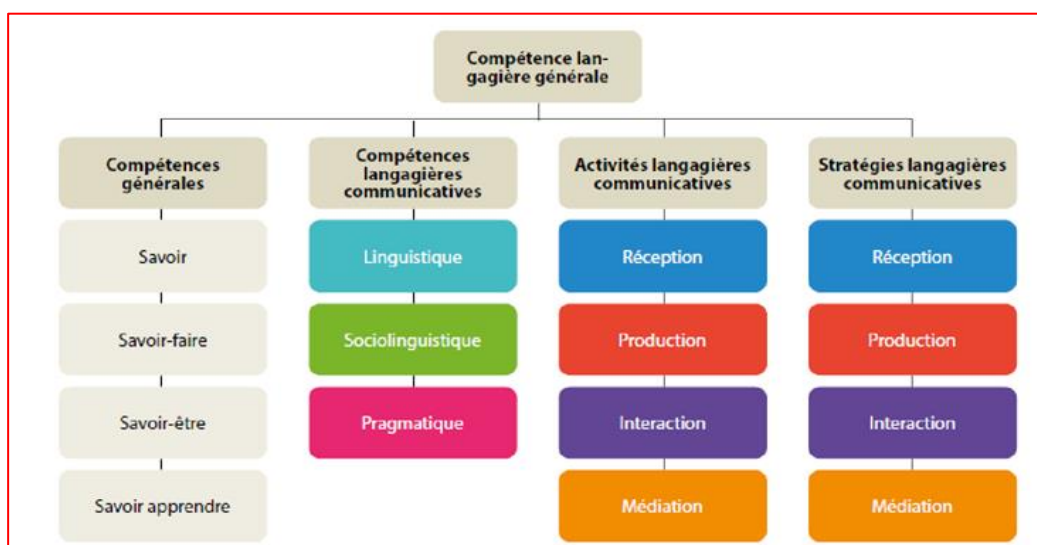
**Tableau : Catégories pour les échelles de descripteur** (North & Piccardo, 2016).

<p><i>Médiation des idées</i> <i>(des concepts)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en équipe au sein d'un groupe</li> <li>• Encourager la collaboration lors d'une interaction avec des camarades.</li> <li>• Collaborer afin de construire du sens.</li> <li>• Effectuer un travail en équipe.</li> <li>• Gestion d'échanges des idées</li> <li>• Promouvoir une réflexion conceptuelle.</li> </ul>
<p><i>Médiation textuelle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmission des informations spécifiques à l'écrit /à l'oral</li> <li>• Explication des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, à l'écrit /à l'oral</li> <li>• Traitement et traduction des textes à l'écrit /à l'oral</li> <li>• Prendre des notes (réunions, séminaires, conférences, etc.)</li> <li>• Faire une réaction personnelle à des textes créatifs (dont la littérature)</li> <li>• Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)</li> </ul>
<p><i>Techniques de médiation</i> <i>(stratégies)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies d'explication d'un concept inédit</li> <li>• Associer à une connaissance préalable.</li> <li>• Adapter son langage et son dialogue</li> <li>• Identifier une information complexe.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies pour rendre un texte plus simple</li> <li>• Analyser un texte de manière rationnelle</li> <li>• Prendre en charge un texte (selon la culture discursive adéquate)</li> </ul>
<b>Médiation communicationnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un environnement constructif</li> <li>• Réaliser un environnement pluriculturel</li> <li>• Intervenir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues).</li> <li>• Assurer une communication plus facile dans des situations délicates et des divergences d'opinions.</li> </ul>

Ces activités contribuent à renforcer différentes compétences telles que linguistiques, stratégico-méthodiques, interactionnelles, communicatives et interculturelles en mettant en œuvre des techniques de médiation : rationaliser un texte, élaborer un texte, établir un lien avec un savoir préalable, restructurer un texte dans la culture discursive appropriée et adapter son dialogue et son langage.

Grâce à ces activités en classe de langue suggérées par le CECRL (CECRL, 2001), réévaluées dans le CECRL (CECRL, 2018) et efficaces sur le plan pédagogique, l'apprenant joue un rôle d'acteur social au sein de la classe et développe des liens d'interrelation avec des individus issus de cultures différentes CECRL (CECRL, 2018), pour éviter les problèmes et les difficultés de communication avec des individus ayant des valeurs aussi différentes.



« Le volume complémentaire du CECRL » (Piccardo, 2018)

Divers «modes d'activités» (CECRL, 2001) permettent de mettre en pratique la compétence à communiquer, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou à l'entraînement des deux. Le CECRL (CECRL, 2018) met en évidence ces activités qui reposent sur quatre modes de communication (comme il est illustré dans la figure ci-dessus) : la réception, la production, l'interaction et la médiation, en prenant en compte le rôle spécifique de la dimension sociale du langage. Le texte (littéraire) dont l'apprenant est confronté nécessite une forme de médiation pour devenir accessible et plus compréhensible : une intervention de médiation linguistique, sociale ou culturelle.



**Formes de médiation selon** (Piccardo, 2018)

La conception de L. Vygotski (1934/1990) est étroitement liée à cette approche d'apprentissage de la langue visée, qui affirme que la médiation, en tant qu'activité langagière, établit un lien entre l'individu, la société et l'acte et qu'elle mobilise des processus mentaux pour réaliser des tâches. La médiation se fait à travers différents types de signes sonores, visuels et linguistiques qui permettent d'observer les actions individuelles et de confronter les langues et les cultures entre des individus dont le profil reste à déterminer.

Afin de synthétiser ces réflexions sur la médiation, nous nous référons à la définition donnée par D. Coste et M. Cavalli (Coste & Cavalli, 2015) : « Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en

changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement » (Coste & Cavalli, 2015). L'intérêt de la médiation réside dans le fait qu'elle permet à l'apprenant de la langue étrangère en tant qu'acteur social d'acquérir les compétences requises pour s'approprier l'altérité, s'ouvrir à d'autres cultures, s'engager et s'intégrer dans des groupes sociaux et des communautés diverses. Donc, elle est intéressante et avantageuse.

Conformément à cette perspective, notre approche éducatif repose sur la conviction que l'étude de la littérature en classe de FLE lie les compétences linguistiques aux connaissances culturelles, dans la langue maternelle ou dans la langue française, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue. L'objectif de cette approche est de favoriser les échanges et les interactions qui mènent évidemment à la médiation interculturelle, en harmonisant les compétences linguistiques et les connaissances sociétales des apprenants de FLE, afin que ces derniers puissent constamment faciliter la communication entre les cultures. Cette approche suscite aussi l'intérêt des apprenants à s'intéresser aux rencontres interculturelles, à comprendre et à partager des différentes perspectives du monde, ainsi qu'à reconnaître les différentes interprétations culturelles des situations. La salle de classe se transforme en un lieu propice où les apprenants sont confrontés à des informations, des données et des images de toutes sortes issues du texte littéraire. Ces échanges engendrent des réactions constructives face aux différentes manières d'être, d'agir et d'exprimer dans une société autre.

Ces activités, construites à partir du texte littéraire afin de favoriser la médiation entre l'individu et son environnement, garantissent « la préservation et la transmission de l'expérience des autres » (Compagnon, 2018). C'est donc une proposition pédagogique qui implique : l'apprentissage des cultures, l'acquisition d'une culture, la confrontation avec d'autres cultures, le rôle de médiateur entre cultures.

## Conclusion

Après avoir fait ce tour d'horizon, nous pouvons dire que les textes littéraires, et au-delà la littérature, doivent être considérés comme un véritable laboratoire d'expérimentation, car leur lecture et leur utilisation en classe nous ouvrent des perspectives multidimensionnelles de toutes sortes. Ces textes nous renseignent sur les différentes langues parlées dans le monde, les identités, les sociétés, les cultures ... etc. Le défi principal réside dans la perception qu'a le sujet de son identité culturelle. Il ne pouvait acquérir sa propre identité qu'en se confrontant à l'identité de l'Autre, qu'il ne pouvait trouver que dans la littérature en général.

C'est seulement en confrontant la culture de l'Autre que nous pourrions comprendre notre propre particularité culturelle. Une approche interculturelle permet donc de découvrir à la fois l'Autre et soi-même tant qu'Autre.

L'ultime objectif est alors une transition vers un nouvel ordre, dans lequel les divisions et les séparations sociales s'estompent et l'élitisme et les privilèges s'effacent, un ordre où l'« homme unidimensionnel » cède progressivement la place à l'« homme total ».

En résumé, nous pouvons dire que le texte littéraire est perçu comme un support incontournable de l'interculturel, il peut être exploité à des fins purement culturelles en classe du FLE afin d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère.

# **TROISIEME**

# **PARTIE**

**EXPERIMENTATION ET ANALYSE**

# **CHAPITRE I**

**ATTITUDES DES APPRENANTS A L'EGARD**

**DE L'AUTRE**

**- PRE-EXPERIMENTATION -**

## Introduction

Dans une perspective interculturelle, apprendre une langue étrangère devrait permettre aux apprenants de s'épanouir, de vivre et de trouver un certain équilibre identitaire ainsi de nouer des relations avec d'autres cultures basées sur l'échange, le respect et la conciliation.

Cependant, la réussite de tout processus d'apprentissage est grandement influencée par les perceptions de ces apprenants à l'égard de la langue visée et les représentations qu'ils se font de sa culture et de ses locuteurs. De telles considérations et afin d'assurer une véritable crédibilité scientifique à notre étude, nous avons dû élaborer un questionnaire, (Pour notre étude, le questionnaire se révèle être l'outil le plus efficace et le plus adapté et approprié pour collecter un maximum de données et les analyser rapidement et en peu de temps), en vue de mettre en lumière les représentations dans l'imaginaire de nos apprenants (soit positives ou négatives), ensuite de mener une analyse qualitative des relations et des liens qu'ils entretiennent avec l'Autre (langue française et sa culture).

Il est très important aussi de mentionner que, pour des raisons qui sont vraiment nécessaires et qu'exigent notre étude, nous avons distribué ce questionnaire à nos apprenants deux fois : la première c'était pendant la phase pré-expérimentale (pré-test) afin de repérer et d'identifier les représentations et les préjugés chez ces apprenants ; et la deuxième pendant la phase post-expérimentale (post-test) dans l'objectif de voir s'il y a un changement dans leurs attitudes envers l'Autre.

Notons que cette méthode n'est pas sans inconvénients. En effet, il est un peu difficile de s'assurer si les apprenants ont bien compris les énoncés et si leurs réponses sont vraiment sincères et honnêtes: les questions mal comprises ou répondues aléatoirement peuvent nous éloigner de notre but.

C'est pourquoi, et pour éviter une telle dérive ou du moins en minimiser les risques, nous avons demandé aux apprenants de répondre au questionnaire en classe, et nous avons tenté de leur expliquer tout ce qui, à leur avis, semble difficile ou confus.

## **1. Pré-enquête et enquête sur terrain**

Chaque étude scientifique sur le terrain débute par la phase de pré-enquête, où le chercheur élabore son enquête et toute son expérimentation. À ce moment crucial, le chercheur essaie de se familiariser avec son sujet de la manière la plus exhaustive possible. Il doit identifier tous les éléments périphériques, tels que le terrain et le public, qui sont essentiels et fondateurs de la démarche expérimentale. À quel public s'adresse cette enquête ? Quelles sont les spécificités de ce public au niveau démographique, socioculturel et sociologique ?

Il est possible d'utiliser diverses techniques, telles que des observations, des entretiens et des questionnaires. Ainsi, le chercheur trouvera les informations nécessaires à la résolution de ses interrogations de recherche, à la vérification de ses hypothèses et à la réalisation de son travail intellectuel.

### **1.1. Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public visé et les motifs du choix**

A présent, il nous faut déterminer où et sur quels éléments nous allons collecter les informations et les données nécessaires qui nous permettront de réaliser nos calculs, nos comparaisons et nos vérifications de notre expérimentation. Parmi tous les éléments possibles (public) qui font partie de l'ensemble global concerné par la recherche (univers), nous sélectionnerons un échantillon sur lequel nous effectuerons les mesures nécessaires pour constituer les données. Ce qui suit récapitule les étapes principales de cette procédure.

- Le choix adéquat de l'établissement scolaire pour notre pratique sur terrain ;
- Il est nécessaire d'obtenir la permission du Directeur du lycée pour réaliser notre expérimentation, en effet, après lui avoir expliqué l'importance et le sérieux de notre recherche, il était extrêmement coopératif et compréhensif envers notre demande ;
- Obtenir l'accord des enseignants de français langue étrangère ;
- Faire des négociations sur notre démarche et travailler en collaboration avec nos collègues enseignants.

- Élaborer un plan de travail dynamique pour éviter les difficultés et les obstacles qui pourraient freiner et perturber notre démarche pédagogique planifiée.

Effectivement, grâce aux critères mentionnés précédemment, notre étude devient plus claire et plus cohérente car elle se restreint clairement à un contexte expérimental bien concret.

## **1.2. Description du lieu de l'expérimentation**

Chaque étude scientifique est singulière en raison de la région où elle se déroule et les spécificités linguistiques, sociales et culturelles de ses habitants. Il est donc obligatoire de l'adapter aux réalités de terrain, aux besoins et aux compétences particulières des apprenants de FLE.

Notre expérimentation se déroule au lycée (Le colonel Mohamed CHAABANI) dans la commune de Medjedel dans la wilaya de M'sila, elle se trouve au sud de la capitale de la wilaya, à une distance de 120 km. Les habitants de cette région parlent l'arabe algérien.

Cet établissement scolaire accueille un total de 482 élèves répartis en dix-sept groupes, comprenant cinq classes de première, six classes de deuxième et six classes de troisième année secondaire. Il existe quatre filières dans cet univers scolaire: Sciences expérimentales, Lettres et philosophie, Lettres et langues étrangères et Gestion et économie. L'équipe enseignante est constituée de quarante-trois (43) enseignants.

Le lycée que nous avons sélectionné nous a offert un champ expérimental très approprié grâce à la diversité et l'hétérogénéité des apprenants en FLE d'une part, et à leur milieu socioculturel d'autre part, car cet établissement accueille des apprenants issus des zones rurales et/ou semi-urbaines de la commune.

## **1.3. Description du public de l'expérimentation**

Le public désigne le groupe d'individus sur lesquels l'étude est axée. Ce groupe possède en principe des caractéristiques communes et des traits similaires. La description du public de la deuxième année secondaire Lettres et langues étrangères, avec laquelle nous avons mené notre expérimentation était indispensable, car elle nous a permis de collecter des données.

## **1.4. Caractéristiques du public de l'expérimentation**

La plupart d'entre eux sont nos voisins avec lesquels nous avons travaillé au cours de l'année scolaire 2023/2024, ce qui signifie que nous les connaissons parfaitement. Ainsi, le groupe choisi sera déterminant et représentatif. Outre ce facteur fondamental, tous ces apprenants habitent dans le même endroit, ils proviennent donc d'un milieu social et culturel plus ou moins homogène.

Il est indispensable de dire que le milieu extrascolaire de l'apprenant puisse jouer un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour nos apprenants, les conditions de vie du milieu extrascolaire et familial ne sont pas particulièrement propices à l'acquisition d'une telle ou telle langue étrangère. Il ne contribue donc pas de manière significative au système éducatif dans sa mission. Cependant, il est intéressant de souligner que la majorité des apprenants possèdent un niveau acceptable en français.

## **1.5. Les raisons et les motifs du choix du public de l'expérimentation**

Le choix d'un public comme celui-ci ne découle pas d'un fait hasardeux, mais d'un raisonnement réfléchi et conscient qui, en se référant au grand intérêt que suscite le sujet de notre étude, nous considérons que les apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS sont particulièrement le meilleur public car c'est « *une année charnière dans le cycle secondaire* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006, p. 02). Cette année a pour objectif est de consolider et d'approfondir les connaissances acquises lors de la première année et de préparer les nouvelles connaissances lors de la troisième année secondaire (BAC).

La décision de ce choix a également été motivée par le fait que les textes littéraires proposés, essentiellement axés sur l'interculturel, correspondent de manière adéquate aux contenus du programme et répondent aux objectifs interculturels assignés dans le deuxième et le quatrième projet en particulier.

Contrairement au texte explicatif/informatif et au texte argumentatif qui sont programmés dans le premier et le troisième projet, les textes littéraires, présentés dans le deuxième projet, y compris le théâtre, sont réservés particulièrement aux classes de lettres

et philosophie et lettres et langues étrangères, tandis que le quatrième projet, divisé en deux séquences, une séquence consacrée au récit du voyage et l'autre à la nouvelle d'anticipation, ces deux séquences visent un double objectif d'apprentissage : ces textes peuvent être utilisés à des fins linguistiques, comme ils peuvent être utilisés comme des dispositifs pédagogiques permettant une interaction et une médiation avec la culture étrangère.

Nous avons également choisi pour le secondaire en raison de la sensation que les apprenants à cet âge seraient plus libres, responsables de prendre les meilleures décisions et seraient plus conscients des intérêts fondamentaux, des principes fondamentaux et des valeurs culturelles et interculturelles. Ainsi, ce serait la première étape vers la mise en évidence des diverses représentations culturelles positives ou négatives de l'Autre, vers la relation et vers le partage.

## **2. Présentation du questionnaire**

Le présent questionnaire est conçu pour les apprenants (18) de deuxième année secondaire, en lettres et langues étrangères, du lycée colonel Mohamed CHAABANI-Medjedel. Il est constitué de quinze questions, dont la plupart sont soit fermées, soit à choix multiples. Ce type d'interrogation a été adopté pour simplifier la tâche de nos apprenants et de les guider dans leurs réponses.

Cependant, afin de ne pas leur imposer de choix quelconques, nous leur avons indiqué qu'ils peuvent apporter d'autres propositions, comme nous les avons demandés à justifier leurs réponses par des explications significatives qui pourraient enrichir notre étude par des éléments inattendus.

Afin d'adapter ce questionnaire en fonction de la problématique de notre recherche et d'atteindre nos objectifs assignés, nous l'avons divisé en trois grandes parties.

### **Partie n° 1 :**

Cette partie comprend les quatre premières questions, qui ont pour objectif de mesurer l'opinion des apprenants sur la France, en se renseigner sur les représentations qu'ils ont de ce pays (positives/négatives) et s'ils souhaitent le visiter en tant que touriste ou y faire des études supérieures ultérieurement.

### **Partie n° 2 :**

Cette partie se compose de trois questions, qui ont pour objectif de mettre en lumière les représentations que nos apprenants se font des Français, en interrogeant leur comportement et leur perception de ce peuple, ainsi que leur préférence pour un éventuel contact avec un Francophone.

### **Partie n° 3 :**

Cette partie rassemble les questions restantes, qui ont pour objectif principal de repérer les perceptions des apprenants à l'égard du français et d'évaluer leur influence sur la motivation à apprendre cette langue étrangère.

## **3. Commentaire et analyse des résultats**

### **Question 01 : La France, que vous représente ce pays?**

- A- La modernité
- B- La liberté d'expression
- C- Le colonisateur
- D- Le racisme
- E- Autre : .....

<b>Tableau 01</b>		<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>A- La modernité</b>		08	44,44%
<b>B- La liberté d'expression</b>		06	33,33%
<b>C- La colonisation</b>		18	100%
<b>D- Le racisme</b>		12	66,66%
<b>E- Autre</b>	<b>Pays magnifique</b>	02	11,11%

## Commentaire et analyse

Par cette question, l'objectif principal est de repérer les représentations que les apprenants ont de la France. Pour les orienter et les aider dans leur choix de réponse, nous leur avons donné quatre propositions (deux positives et deux négatives), en leur montrant qu'ils ont la possibilité de choisir plus qu'une réponse et qu'ils peuvent ajouter d'autres idées.

D'après le tableau, qui récapitule le nombre de réponses obtenues pour chaque proposition ainsi que le pourcentage correspondant, il est évident que tous les apprenants (100 %) jugent que la France est un pays colonisateur. En effet, cette prise de position est due par l'influence de l'histoire commune des deux pays la France et l'Algérie.

Il est certain que le passé colonial persiste jusqu'à nos jours à alimenter les émotions de l'incertitude, de crainte de l'autre, d'hostilité et de conflit.

Ce que nous venons de dire est confirmé par la quatrième ligne du tableau. En effet, plus de la moitié de la classe, c'est-à-dire (66,66 %) des apprenants, considère la France comme un pays marqué par le racisme. Le passé exerce alors une grande influence sur la manière dont l'autre est perçu et a un impact significatif sur les relations (sociales) qu'ils peuvent établir avec cet étranger.

D'autre part, une grande partie de la classe, soit (44,44 %) des apprenants, considère que la France est un pays de modernité. De plus, (33,33 %) des participants l'apprécient comme un univers où l'on peut s'exprimer librement.

Ces idées et ces représentations positives sur la France témoignent de la volonté d'une grande partie des apprenants interrogés de s'ouvrir et d'explorer à d'autres horizons et d'établir des liens avec l'Autre.

Il convient de souligner que les apprenants qui ont manifesté leur perception de la France comme le vrai ennemi du passé ont, eux-mêmes, admis qu'ils la considèrent aujourd'hui comme un pays de liberté, de civilisation et de modernité. Cela peut s'expliquer par le fait que même les apprenants qui évoquent négativement l'Autre sont prêts à s'approcher de son monde, mais avec une attitude de vigilance.

Autrement dit, ces apprenants sont prêts à oublier le passé et tourner la page de l'Histoire. Toutefois, afin d'y parvenir, l'enseignant doit posséder un certain savoir-faire pour les faire progresser et les amener, non pas en oubliant les mémoires, mais en parvenant à pardonner le passé pour pouvoir avancer et bâtir l'avenir, car la France d'aujourd'hui est un beau pays et un pays coopératif avec lequel on entretient de nombreuses relations commerciales et culturelles, etc.

**Question 02 : Quand on évoque le terme « France », quelle est la première idée qui vous vient à l'esprit?**

<b>Tableau 02</b>			<b>Fréquence</b>	
<b>Les mots et les expressions cités</b>	<b>Idées péjoratives</b>	<b>Colonisation et Guerre</b>	<b>16</b>	<b>88,88%</b>
		<b>Ennemi</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
		<b>Arrogance et Racisme</b>	<b>9</b>	<b>50%</b>
		<b>Mécréants</b>	<b>5</b>	<b>41,66%</b>
	<b>Idées mélioratives</b>	<b>Science et Technologie</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
		<b>Développement et Évolution</b>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>
		<b>Liberté et Démocratie</b>	<b>7</b>	<b>38,88%</b>
		<b>Joie et Paradis</b>	<b>7</b>	<b>38,88%</b>
	<b>Autre</b>	<b>Zidane</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
		<b>Tour Eiffel</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>

### **Commentaire et analyse**

Cette question a été posée dans le but de mieux diagnostiquer et évaluer de manière plus précise les stéréotypes des apprenants et leurs préjugés à l'égard de ce pays (la France). En

partant de l'idée que chaque personne possède quelques représentations sous forme d'images erronées et d'idées incomplètes imposées par sa société, nous avons demandé aux apprenants d'associer spontanément quelques termes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils entendent le terme « France ». Ensuite, une fois que les réponses obtenues ont été collectées, nous avons choisi les mots les plus couramment utilisés sur les copies des enquêtés et nous les avons classés en fonction de leur connotation (péjorative – méliorative – autre) avant de pouvoir les analyser.

D'après les résultats présentés sur le tableau, il est observé que les termes les plus mentionnés par les apprenants sont : la colonisation et la guerre. Cela démontre que l'image de la France en tant que puissance coloniale est solidement ancrée dans l'esprit des apprenants. Il semble que les sacrifices considérables que les Algériens ont faits pour obtenir leur indépendance continuent d'influencer la réflexion de nos jeunes et leur perception de l'Autre.

Le terme le plus fréquemment utilisé avec une connotation péjorative est « l'ennemi », ce qui est préoccupant ici, c'est que ce terme a été évoqué 15 fois, soit par 83,33 % des apprenants. Ainsi, plus de la moitié du public entretient une représentation empreinte de tensions, d'hostilité et d'animosité envers la France. Il est possible que ces idées puissent avoir un impact négatif sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, car elles peuvent décourager et démotiver les apprenants et les amener à rejeter l'Autre, dès lors qu'ils le perçoivent comme une menace.

Le nombre d'occurrences des termes « Arrogance » et « Racisme », qui se classent en troisième position en termes de valeur péjorative, témoigne de l'empreinte profonde de certains préjugés dans l'esprit des apprenants. Cela confirme que même si ces jeunes n'ont pas vécu la période des conflits, ils ne sont pas exempts de toute représentation négative. Donc, tout processus d'enseignement/apprentissage doit inclure une démarche qui a pour but de lutter contre les préjugés sur l'autre. Il est indéniable que tous les préjugés et les images erronées ne peuvent être supprimés, mais il est possible de les relativiser pour leur donner une vision plus proche de ce qui est réellement.

Le dernier terme à connotation négative le plus fréquemment utilisé est « mécréant ». La valeur de ce jugement ne porte pas directement sur l'État français, mais plutôt sur sa population. Il s'agit d'une question religieuse et où les apprenants ont eu tendance à

généraliser, de manière aléatoire, un certain stéréotype. Effectivement, cette confusion entre la personne et la communauté serait néfaste et peut aboutir à la séparation et au rejet de l'Autre.

À la différence de ce que l'on pourrait penser, les perceptions des apprenants à l'égard de la France ne sont pas nécessairement péjoratives. Différents termes ont été utilisés pour exprimer des idées valorisantes, voire idéalisées de ce pays. Concernant cette situation, les termes à connotation méliorative les plus mentionnés étaient «Science et Technologie». Il y avait ces deux termes sur 12 copies du questionnaire des sujets interrogés, ce qui représentait 66,66 % de la classe. Ceci démontre que si l'image de la France est déjà liée à la guerre, au racisme et à l'animosité, beaucoup d'apprenants la considèrent comme un pays de science, de technologie et de recherche, ce qui signifie que ces apprenants la prennent comme un modèle à suivre dans le domaine scientifique, comme s'il s'agissait d'une expression implicite de leur volonté de poursuivre leurs études à l'étranger, et notamment en France. Cette dernière a également été identifiée 10 fois comme un pays de développement et d'évolution, ce qui signifie que 55,55 % de la classe la considère comme un pays doté d'une puissance financière et économique, offrant ainsi une vie agréable à la société. La valorisation de ce pays s'est également manifestée par d'autres termes mentionnés dans les réponses des apprenants, tels que : modernité, prestige, luxe, argent, travail, force ...etc.

Selon 38,88 % de la classe, la France est perçue comme un symbole de liberté et un modèle de démocratie. Ces deux termes (liberté et démocratie) sont mentionnés sur 07 copies du questionnaire, ce qui montre que certains apprenants ont pris conscience politique, dont certains ont même évoqué le nom du président actuel de la République française Emmanuel MACRON et de quelques ex-présidents.

07 apprenants, soit 38,88% ont mentionné certains termes qui offrent une image idéalisant et trompeuse de la France. C'est notamment le terme « joie » et le terme « paradis » qui nous ont fait observer cette tendance, chez certains, à l'idéaliser et à voir la perfection en l'Autre. Il s'agit d'une réalité qu'il ne faut pas cacher, car elle constitue un véritable risque qui peut mener ces jeunes à la déculturation.

En résumé, tous les termes évoqués par les apprenants pour décrire la France témoignent d'une sensation de l'admiration et de la méfiance : l'admiration d'un pays qui les a captivés par sa beauté, son développement et son patrimoine culturel et sportif (Tour Eiffel, mentionnée 12 fois, Zidane 12 fois) ; et la méfiance suscitée par les souvenirs tumultueux, les traumatismes coloniaux et la guerre de libération.

Afin d'éviter ce phénomène de perturbation identitaire chez ces apprenants, nous allons tenter de mettre en place une approche qui les aidera à redresser, remodeler et relativiser leurs représentations pour qu'ils puissent être plus conscients de la réalité.

### Question 03 : Souhaitez-vous visiter la France ?

- A- Oui
- B- Non
  - Pourquoi ?

Tableaux 03	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	10	55,55%
Non	08	44,44%

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Négative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Français méprisent les Algériens</li> <li>- La vie est très coûteuse là-bas.</li> <li>- Je ne suis pas fan de ce pays.</li> </ul>	27,77%
	Positive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un pays magnifique</li> <li>- Faire du shopping dans ce magnifique pays</li> <li>- La belle vie</li> </ul>	44,44%
	Neutre	Oui <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir la culture française, les monuments,</li> </ul>	16,66%

			<b>les musées ...etc.</b>	
		<b>Non</b>	<b>- Avant de partir ailleurs, il est préférable de faire du tourisme en Algérie.</b>	<b>11,11%</b>

## **Commentaire et analyse**

Afin d'évaluer et de mesurer l'ouverture de nos apprenants à d'autres univers socioculturels, nous leur avons posé une question qui pourrait stimuler leurs représentations lorsqu'ils tentent de justifier leurs attitudes. Celle de savoir s'ils souhaitent visiter la France ou non ?

Etant donné que la question était fermée, il est évident que les réponses obtenues ne sortiront pas de l'un des deux choix proposés (Oui / Non). Toutefois, les explications avancées par les apprenants ont été classées en trois catégories : négative, positive et neutre.

En analysant les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons un certain paradoxe : lors de la première et de la deuxième question posée, nous avons remarqué que la majorité avait une mauvaise représentation de la France, mais la troisième question nous a dévoilé que 55,55% de la classe souhaite visiter la France.

44,44 % des apprenants qui ont choisi (Oui) ont donné des arguments portant des pensées positives à propos de la France. Certains exprimaient leur passion pour les voyages et affirmaient que le fait d'être en France était l'un des rêves de leur enfance. Alors que certains ont affirmé qu'ils la considéraient comme un paradis, en particulier pour les individus qui sont intéressés par la mode et souhaitent vivre sans restriction.

De leur côté, d'autres apprenants ont évoqué diverses raisons, nous ne mentionnons ici que l'urbanisme de ce pays et sa modernité.

En ce qui concerne les autres apprenants interrogés, 16,66 % d'entre eux ayant répondu par « Oui », même s'ils ont envie de visiter la France, ils ont donné des arguments qui expriment leur neutralité, précisant que les véritables motivations qui les poussent à entreprendre un tel voyage sont le désir de découvrir la culture de l'autre et de voir de près son patrimoine, tels que les musées et les monuments.

Ceux qui ont adopté l'attitude d'hésitation et de refus de s'ouvrir aux autres représentaient 44,44% de la classe, soit 08 apprenants, chacun devant se replier sur lui-même et interagir avec les autres.

27,77% de ces apprenants ont justifié leur décision en utilisant des expressions qui montrent qu'ils sont enfermés dans une logique de méfiance, de peur, et de tension envers l'Autre, en définissant la France comme un pays où les petites collectivités, tout comme la communauté algérienne installée là-bas, sont victimes de préjugés et de certains comportements discriminatoires.

De plus, 11,11% des apprenants qui ont décliné leur volonté de visiter la France ont justifié leur attitude en raison du fait qu'ils pourraient commencer par découvrir leur propre pays avant de se rendre ailleurs. Ainsi, ces apprenants, bien qu'ils continuent à manifester une certaine réticence à l'égard de l'Autre, leur refus d'ouverture n'était pas explicite et bien qu'ils préfèrent se concentrer sur eux-mêmes, ils ont montré qu'ils sont prêts à développer la tolérance et à s'approcher de l'univers de l'Autre.

En général, parmi toutes les réponses, il a été observé que de nombreux apprenants ont manifesté des attitudes qui contiennent des contradictions. Effectivement, des apprenants qui avaient déjà exprimé des attitudes négatives à l'égard de la France, dans les deux premières questions, ont évolué et changé dans la troisième question. Miliani. M a décrit cette divergence dans les perceptions et les représentations chez un même individu comme une forme de « schizophrénie » (Miliani, 2003).

Il apparaît que certains apprenants sont confrontés à des visions du monde conflictuelles et qu'ils trouvent une justification – à leur sens – logique et raisonnable à chaque attitude qu'ils adoptent. Ils considèrent donc, en se référant à l'histoire, que la France est un pays du racisme, de colonisation et l'ennemi éternel de l'Algérie. Toutefois, étant donné qu'elle est actuellement un pays très avancé et développé par rapport au nôtre, ils n'ont pas hésité à exprimer leur désir de le visiter et de découvrir sa richesse culturelle et sa splendeur.

**Question 04 : Souhaitez-vous poursuivre vos études supérieures en France?**

**A-** Oui

**B-** Non

- Pourquoi ?

<b>Tableaux 04</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
<b>Non</b>	<b>07</b>	<b>38,88%</b>

<b>Pourquoi ?</b>			
	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>	
<b>Connotation</b>	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les études sont de haut niveau.</li> <li>-Les universités sont de meilleure qualité.</li> <li>- Le diplôme obtenu à l'université française est davantage reconnu.</li> <li>- Garantir un travail de qualité et un salaire élevé.</li> </ul>	<b>61,11%</b>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Français détestent les arabes surtout les Algériens</li> <li>- Le racisme</li> </ul>	<b>27,77%</b>
	<b>Neutre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impossible de rester éloigné de mon pays et de ma famille.</li> <li>- En France, les études ne sont pas gratuites.</li> <li>- Je suis incapable de payer les frais.</li> </ul>	<b>11,11%</b>

## Commentaire et analyse

Nous avons pensé à poser cette question concernant la poursuite des études à l'étranger, car les réponses des apprenants pourraient indiquer des représentations et nous permettre; d'une part d'évaluer à quel point ces apprenants sont prêts à traverser les frontières de leur pays et à vivre l'altérité qui favorise la coexistence et prépare l'individu à accepter l'Autre. D'autre part, nous pensons qu'une interrogation de ce genre aidera les apprenants à faire des comparaisons entre le système éducatif local et celui de la France, ce qui nous donnera l'opportunité de comprendre comment ils évaluent la formation scientifique dans les deux pays.

Selon les réponses obtenues ainsi que les données statistiques présentées dans les tableaux ci-dessus, 61,11% des apprenants désirent continuer leurs études supérieures en France. Cela peut être justifié par la qualité exceptionnelle de l'enseignement offert à l'étranger et la valeur des diplômes, délivrés là-bas, qui peuvent leur garantir des chances de réussite professionnelle accrues et ainsi bénéficier d'un niveau de vie amélioré.

Ce que nous avons constaté jusqu'à présent, c'est que tous les apprenants, ayant manifesté leur volonté et leur désir d'aller en France, ont porté leurs arguments sur le critère de l'intérêt de faire des études supérieures à l'étranger et les avantages et les privilèges qui en découlent. Ainsi, ce qui a influencé la décision de ces 11 apprenants n'était pas tant une motivation affective, mais plutôt des raisons pragmatiques, encouragées et confortées par l'image positive (soit réelle ou supposée) qu'ils ont du niveau de la formation scientifique supérieure en France, qui ont joué un rôle déterminant dans leur choix.

En ce qui concerne le nombre d'apprenants qui ont déclaré leur refus d'aller faire des études en France, il représente environ la moitié de la classe (38,88%), dont 27,77 % ont appuyé leurs arguments sur des idées négatives à l'égard de ce pays. Ils se sont concentrés sur une description superficielle de la vie à l'étranger et de la discrimination dont sont victimes les immigrés qui y sont installés. Autrement dit, leur refus est principalement justifié par le racisme des Français envers les arabes surtout les Algériens.

Il y a cependant, une minorité de la classe (02 apprenants) a exprimé son refus de poursuivre ses études en France, mais ces 02 apprenants ont justifié leur choix en utilisant

des arguments objectifs. En d'autres termes, il s'agit d'arguments qui ne sont pas portés par des jugements de valeurs à l'égard de l'Autre. C'étaient principalement des réponses qui se concentraient sur l'affectivité et l'attachement à leur pays et à leurs familles, comme ceux qui ont mentionné la gratuité des études en Algérie et la difficulté de payer les frais de scolarisation là-bas.

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

- A- Simple et modeste.
- B- Instruit et cultivé
- C- Arrogant et impoli
- D- Ouvert d'esprit
- E- Raciste et xénophobe
- F- Autre : .....

<b>Tableaux 05</b>			<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Simple et modeste</b>			<b>07</b>	<b>38,88%</b>
<b>Instruit et cultivé</b>			<b>06</b>	<b>33,33%</b>
<b>Arrogant et impoli</b>			<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Ouvert d'esprit</b>			<b>07</b>	<b>38,88%</b>
<b>Raciste et xénophobe</b>			<b>13</b>	<b>72,22%</b>
<b>Autre</b>	<b>Positive</b>	<b>Elégant, respectueux, polis et civilisé</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>

	<b>Tableau récapitulatif</b>	
	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Représentation positive</b>	<b>23</b>	<b>51,11%</b>
<b>Représentation négative</b>	<b>22</b>	<b>48,88%</b>

## **Commentaire et analyse**

Afin de repérer les perceptions et les représentations des apprenants à l'égard des Français en tant que peuple, nous leur avons posé cette question et nous leur avons demandé de choisir la réponse qui semble la plus correspondre à leur perception de l'Autre. Il est important de souligner que les apprenants enquêtés ont été informés qu'ils ont la possibilité de sélectionner plus qu'une réponse et qu'ils peuvent ajouter d'autres concepts ou expressions qui décrivent l'Autre selon leur imagination.

L'analyse du tableau révèle que la représentation la plus choisie par les interrogés est celle qui désigne le peuple français comme étant raciste et xénophobe. 13 apprenants (soit 72,22 % de la classe) ont exprimé leur opinion, dont 09 ont déclaré qu'ils considèrent ce peuple comme arrogant et impoli.

Nous pouvons expliquer ces deux préjugés adoptés par les apprenants par l'un des deux paramètres. Le premier est celui de l'histoire : mentionné précédemment, et selon lequel nous pensons qu'il serait illusoire de croire que les personnes, n'ayant pas vécu la guerre, seraient exemptes de tout préjugé. En effet, la charge du passé colonial a un impact sur la pensée de nos jeunes d'une manière ou d'une autre.

Le second paramètre est de nature sociale : il englobe la question de l'immigration et l'intégration dans la société française. La discrimination dont sont victimes certains arabes là-bas, a renforcé les préjugés à l'égard de ce peuple et a donné l'impression qu'ils sont hostiles aux étrangers (notamment aux Algériens).

Cependant, il existe une grande partie de la classe n'est pas du tout d'opinions négatives à l'égard de l'Autre. En fait, parmi les participants interrogés, 07 apprenants (38,88 %) ont exprimé leur préférence pour les Français en termes d'ouverture d'esprit. Sept d'entre eux ont également affirmé qu'ils les perçoivent comme un peuple simple et modeste. Certains

(3 apprenants) ont même mentionné que les Français sont des gens élégants, respectueux, polis et civilisés.

Ces différentes représentations positives de l'Autre montrent que, même si ces apprenants vivent dans le même milieu social, les idées qu'ils développent ne sont pas nécessairement similaires. Si la majorité, en raison de certains facteurs, perçoivent les français de manière négative, il existe cependant un grand nombre d'apprenants qui les considèrent comme étant valorisant.

Afin d'éclairer davantage cette situation, nous avons élaboré un deuxième tableau qui résume les résultats obtenus. A partir de l'analyse des statistiques présentées, nous constatons que vingt-trois (23) des réponses fournies véhiculent des représentations positives, tandis que vingt-deux (22) portent des idées négatives à l'égard des français.

Dans ce contexte, il est possible de déduire que l'esprit de nos apprenants n'est pas pur, mais qu'il est rempli et plein de représentations (mélioratives ou péjoratives), qu'ils ont héritées soit sous l'impact des médias qui peuvent progressivement façonner les esprits et influencer les modes de pensée, soit de leur milieu familial.

**Question 06 : En présence d'un locuteur francophone, je ressens :**

- A- D'une profonde admiration
- B- D'un sentiment de rejet
- C- Aucune émotion et sentiment
- D- Autre : .....
- Pourquoi ?

<b>Tableaux 06</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>D'une profonde admiration</b>	<b>06</b>	<b>33,33 %</b>
<b>D'un sentiment de rejet</b>	<b>10</b>	<b>55,55 %</b>
<b>Aucun sentiment et aucune émotion</b>	<b>02</b>	<b>11,11 %</b>

<b>Pourquoi ?</b>		
<b>Attitude</b>	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les francophones sont instruits, civilisés et cultivés</li> <li>- En général, la langue française est utilisée par les intellectuels</li> <li>- Les francophones sont séduisants et pleins de romantisme.</li> </ul>	<b>33,33 %</b>
<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il s'agit de l'héritage du colonialisme.</li> <li>- Les francophones sont de religion laïque.</li> <li>- Les francophones s'engagent pour la culture occidentale</li> </ul>	<b>55,55 %</b>

### **Commentaire et analyse**

Notre objectif principal dans cette question est de diagnostiquer et d'évaluer un élément très important dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à savoir les représentations sociolinguistiques des apprenants. En effet, nous visons à saisir la façon dont nos apprenants perçoivent et interprètent un fait linguistique. Pour ce faire, nous allons commencer par identifier les images qu'ils associent à la langue française, puis nous allons tenter de définir les émotions et les sentiments qu'ils ressentent en présence d'un locuteur francophone.

En bref, notre analyse viserait à évaluer l'influence des représentations stéréotypées sur le désir d'acquérir une langue étrangère et leur influence sur les possibles rencontres interculturelles.

Afin de répondre à cette question, nous avons suggéré trois choix possibles et nous avons informé les apprenants qu'ils doivent choisir une seule réponse en éliminant toutes les autres choix. D'après le tableau ci-dessus, il est observé que 10 des 18 apprenants de la classe (55,55 %) ont adopté une attitude de rejet envers l'Autre et sa langue.

Les arguments que les apprenants ont avancés permettent de comprendre que leur jugement de valeur s'est basé, de façon subjective, sur la fonction sociale de cette langue, qui est un élément de classification idéologique. C'est ainsi qu'ils ont qualifié de non-nationaliste toute personne, d'origine algérienne, qui parle français. De plus, certains l'ont qualifiée de partisan et défenseur du système colonial et de porte-parole de la culture occidentale.

D'après leurs arguments de justification, nous avons remarqué que ces arguments intègrent des préjugés assez violents lorsqu'ils font référence à un locuteur local, tandis que ces préjugés et représentations négatives sont moins violents lorsqu'ils font référence à un locuteur francophone natif. Toutefois, cette attitude de rejet de l'Autre est pour nous préoccupante et alarmante, car elle peut engendrer un blocage linguistique et entraîner des incompréhensions et des malentendus qui pourraient avoir un effet néfaste sur le processus d'apprentissage de ces apprenants et sur leur éventuelle rencontre interculturelle.

Nous pouvons constater dès la première ligne du tableau qu'une petite partie des participants interrogés s'est distinguée par son ouverture d'esprit, sa tolérance et sa gentillesse. Ce sont 06 apprenants (33,33%) qui ont manifesté leur profonde admiration pour l'Autre et leur souhait de découvrir sa diversité culturelle. Le respect et la reconnaissance de cette diversité démontrent que ces apprenants sont d'esprit ouvert et ne sont pas enfermés dans une culture spécifique et qu'ils sont capables de progresser dans un monde marqué par des changements rapides.

Toutefois, il faut signaler que parmi ces six apprenants, il y a certains qui ont surestimé, voire à idéaliser l'Autre et sa langue en disant (les francophones sont cultivés, le français est la langue des intellectuels,... etc.). Certes, les représentations positives peuvent susciter chez l'apprenant le désir de s'émanciper, de mieux comprendre l'Autre et d'acquérir sa langue, mais elles peuvent le perturber et ainsi mettre son identité en péril.

Il serait donc préférable d'encourager les apprenants à prendre du recul vis-à-vis des représentations qui leur ont été transmises par la société et à s'approcher de l'univers de l'Autre avec tolérance et vigilance, Afin d'éviter de sous-estimer ou de surestimer à la fois sa propre culture et celle des autres.

Enfin, un petit groupe de deux apprenants a choisi la troisième proposition, celui de ne pas ressentir de sentiments et d'émotions spécifiques envers un locuteur francophone. C'est une réponse médiane, qui met en évidence la neutralité, mais qui reste ambiguë et étant donné que cette attitude n'a pas été justifiée, nous ne pouvons pas vraiment la commenter.

**Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien francophone diffère d'un Algérien arabophone?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

Tableaux 07	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	11	61,11%
Non	07	38,88%

		Justifications (exemples)
<b>Représentation</b>	<b>Francophone</b>	* Cultivé * Moderne * Ouvert * Aime la France * Orgueilleux
	<b>Arabophone</b>	* Modeste * Nationaliste

**Commentaire et analyse**

L'objectif de cette question était de repérer les représentations des apprenants et d'évaluer leurs impressions concernant la possibilité d'une différence entre deux Algériens d'origine linguistique différente : l'un francophone et l'autre arabophone. Nous avons d'abord

interrogé les apprenants sur leur position à l'égard de l'idée énoncée, puis nous les avons interrogés pour justifier leur attitude, s'ils considèrent qu'il y a une différence, en énumérant quelques caractéristiques qui les distinguent l'un de l'autre.

D'après les statistiques présentées dans les tableaux ci-dessus, la plupart des apprenants, soit 61,11% de l'ensemble de la classe, estiment qu'il existe effectivement une différence entre un locuteur francophone et arabophone, tous deux Algériens, tandis que 38,88% des apprenants interrogés jugent qu'il n'existe pas de différence entre les deux.

Les apprenants, qui ont confirmé l'existence de divergences entre ces deux locuteurs, ont expliqué leur positionnement par le fait que le francophone est décrit comme une personne orgueilleuse, qui apprécie davantage la France que son propre pays. Alors que l'arabophone se distingue généralement par sa modestie et son attachement à son pays (l'Algérie), à sa culture et à ses racines, il est vraiment nationaliste.

Il est important de noter que même si certains apprenants ont une mauvaise perception de l'Algérien francophone, d'autres ont eu tendance à le présenter de manière positive comme une personne cultivée, civilisée et ouvert d'esprit.

En résumé, nous pouvons dire que pour la majorité des apprenants interrogés (63,33 %), l'appartenance linguistique peut avoir un impact sur le comportement et les convictions idéologiques de l'individu. Ainsi, un Algérien francophone est perçu comme plus civilisé et cultivé mais moins nationaliste qu'un Algérien arabophone, considéré comme plus modeste et plus nationaliste.

**Question 08 : Etes-vous passionné (e) par la langue française?**

**A-** Oui

**B-** Non

- Pourquoi ?

<b>Tableaux 08</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>
<b>Non</b>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>

<b>Pourquoi ?</b>			
	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>	
<b>Attitude</b>	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une langue agréable</li> <li>- C'est une langue pleine d'amour</li> <li>- C'est une langue utile et importante dans notre quotidien</li> <li>- C'est un rêve de parler comme un locuteur français natif</li> </ul>	<b>44,44%</b>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une langue de l'ennemi</li> <li>- C'est une langue très difficile et très compliquée</li> <li>- C'est une langue des orgueilleux</li> <li>- C'est une langue secondaire par rapport à l'anglais</li> </ul>	<b>55,55%</b>

### **Commentaire et analyse**

Depuis l'indépendance, la langue française a toujours été la première langue étrangère. Elle a d'ailleurs laissé ses traces sous forme d'emprunts dans notre dialecte et elle est devenue incontestablement une partie intégrante de notre quotidien. Toutefois, il semble que sa situation se dégrade récemment. En effet, de nombreux apprenants de nos jours ne parviennent pas à s'exprimer correctement dans cette langue étrangère.

Il est possible que cela soit dû aux représentations négatives que ces apprenants ont de l'Autre, notamment à la campagne d'arabisation qui résulte d'une idéologie de xénophobie.

Afin d'approfondir notre compréhension, nous avons posé cette question qui pourrait susciter les émotions et les sentiments de nos apprenants et faire ressortir leurs préjugés à l'égard de cette langue.

Les deux tableaux ci-dessus présentent les résultats obtenus, dont le premier nous donne des informations sur le nombre et le pourcentage de ceux qui apprécient ou non la langue française, tandis que le deuxième nous expose quelques arguments, classés selon leur signification, qui justifient l'attitude des apprenants.

D'après ces données statistiques, nous pouvons constater que sur les 18 apprenants interrogés, 08 (soit 44,44 %) ont exprimé leur intérêt pour cette langue. La plupart de ces apprenants considèrent que c'est une langue utile et importante dans leur quotidien. Certains ont manifesté leur admiration pour cette langue et l'ont liée à l'expression de l'émotion et des sentiments, en particulier l'amour.

À partir de ces arguments donnés, nous constatons que les enquêtés se sont basés sur deux critères afin de renforcer leur position : en premier lieu, le critère de l'utilité où ils ont mentionné l'importance de cette langue dans le monde d'emploi et les possibilités auxquelles peut accéder celui qui la parle bien. En second lieu, ces apprenants ont également mentionné l'aspect affectif en évoquant le charme de cette langue en ce qui concerne sa prononciation et son caractère romantique et harmonieux, notamment lorsqu'on écoute une chanson ou un poème. En examinant une copie d'un apprenant, il n'était pas étonnant qu'il soit attiré et séduit par l'élocution des Français et qu'il désire posséder un tel accent et pouvoir parler comme un francophone autochtone.

En revanche, parmi les apprenants interrogés, 10, (soit 55,55 %), ont montré des représentations négatives envers le français et le perçoivent comme une langue des hautains, des orgueilleux et de ceux qui se pensent les meilleurs.

Nous avons également constaté que certains apprenants attribuent l'étiquette du colonisateur à tout ce qui est français, y compris la langue. Alors que d'autres ont expliqué

leur attitude par le fait qu'ils considèrent cette langue comme étant difficile et compliquée à apprendre et qu'elle se dégrade face à l'anglais dont l'expansion ne cesse de croître grâce à sa simplicité et à la facilité de son accès.

En général, à partir des réponses collectées, nous avons enregistré que la majorité de la classe (plus de la moitié) a une mauvaise perception du français. Les représentations négatives que ces apprenants se font de cette langue peuvent les décourager et entraîner l'échec de leur apprentissage.

**Question 09 :Souhaitez-vous améliorer votre niveau en français?**

A- Oui

B- Non

- Pourquoi ?

<b>Tableaux 09</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
<b>Non</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>

<b>Pourquoi ?</b>			
<b>Attitude</b>	<b>Justification (exemples)</b>		<b>Pourcentage</b>
	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A l'université, les cours sont dispensés en français</li> <li>- Parler français signifie faire partie d'une catégorie d'élites</li> <li>- Un outil pour encourager les individus et favoriser leur intégration sociale</li> <li>- Le français confère à l'individu qui le maîtrise un statut intellectuel qui le distingue du reste des gens</li> </ul>	<b>66,66%</b>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je n'apprécie pas beaucoup cette langue</li> <li>- Le monde entier s'exprime en anglais</li> <li>- Cette langue est superflue</li> </ul>	<b>33,33%</b>

### **Commentaire et analyse**

Après avoir recueilli des informations sur le sentiment des apprenants et leur relation à la langue française, nous leur avons posé une autre question qui a pour objectif d'évaluer leur volonté de développer leurs différentes compétences (linguistiques, discursives, etc.) et de mesurer leur motivation à faire des efforts pour maîtriser cette langue et à contrôler les difficultés qui entraînent l'apprentissage et ne permettent pas d'atteindre leur objectif.

Pour mieux repérer les facteurs qui influencent la prise de décision, nous avons sollicité les apprenants pour qu'ils nous expliquent leurs motivations à adopter une telle ou telle attitude.

Les résultats obtenus montrent que 66,66 % de la classe désire améliorer leur niveau en français. Les majorités de ces apprenants voient dans cette langue un outil d'encourager les individus et de favoriser leur intégration sociale, car elle confère à celui qui la maîtrise un statut intellectuel qui le distingue des autres. Autrement dit, pour eux, la maîtrise de cette belle langue est la porte d'entrée vers la classe des élites.

Il convient de souligner que même certains enquêtés qui ont déjà révélé leur désintérêt et voire leur désaffection pour le français ont cette fois-ci dit que la maîtrise de cette langue permet à son locuteur d'avoir des meilleures opportunités et lui permet de réussir dans certaines disciplines scientifiques socialement considérées comme prestigieuses, comme la pharmacie, la médecine et l'informatique, entre autres.

Cependant, une grande partie des apprenants interrogés a manifesté un manque d'intérêt pour l'acquisition de cette langue. 06 apprenants, ce qui représente 33,33%, considèrent que le français inutile et toujours mettent l'accent sur sa comparaison avec, à leur sens, la langue anglaise jugée plus pertinente et plus universelle. À ce propos, nous considérons que les réponses de ces apprenants sont influencées par la perception que la langue anglaise est une langue mondiale par la facilité de son apprentissage par rapport à la difficulté de la langue française.

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

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

<b>Tableau 10</b>		<b>Nombre de réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Difficile</b>		<b>8</b>	<b>44,44%</b>
<b>Abordable</b>		<b>4</b>	<b>22,22%</b>
<b>Facile</b>		<b>00</b>	<b>00%</b>
<b>Autre</b>	<b>Compliquée et très difficile</b>	<b>6</b>	<b>33,33%</b>

## Commentaire et analyse

L'objectif principal de cette question est de mettre en lumière l'attitude des apprenants concernant le mythe linguistique selon lequel le français est une langue difficile à apprendre. A notre avis, il y a une équivalence entre toutes les langues étrangères et elles possèdent toutes leurs propres caractéristiques et des points de difficultés. Cependant, il semble que nos apprenants ne soient pas d'accord avec notre avis. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus montrent que : 8 apprenants (soit 44,44 %) estiment que le français est une langue difficile. Selon 33,33 %, elle est plutôt compliquée et très difficile à assimiler. Ces représentations mettent en évidence les grandes difficultés auxquelles ces apprenants sont confrontés lors de leur processus d'apprentissage.

En fait, une grande partie de ces apprenants a des lacunes en matière de grammaire, de syntaxe et de conjugaison, entre autres. Cependant, nous pensons que les difficultés auxquelles ces apprenants font face sont beaucoup plus liées à d'ordre psychologique et social.

Les préjugés et les idées stéréotypées qu'ils ont reçus de leurs sociétés les ont plongés dans le doute et dans une insécurité linguistique néfaste qu'ils ont la capacité de surmonter les difficultés qui les empêchent d'atteindre leur but, celui de pouvoir s'exprimer facilement, à l'oral comme à l'écrit, en français.

Cependant, il y a neuf (4) apprenants ont fait l'exception par leur décision. Selon leur point de vue, le français est une langue abordable. D'après cette réponse, il semble que ces apprenants possèdent un bon niveau en cette langue étrangère et qu'ils sont motivés et prêts à faire davantage d'efforts pour l'acquérir et la maîtriser.

Dans ce cas-là, l'enseignant ne devrait pas ignorer le lien positif que ces apprenants entretiennent avec le français, car c'est une forme de motivation sur laquelle il peut compter pour les aider et les encourager à avancer dans leur apprentissage.

Il convient de signaler qu'aucune personne n'a choisi la troisième réponse, ce qui nous paraît tout à fait logique, car le problème des langues étrangères ne concerne pas seulement ces apprenants enquêtés, mais il s'agit d'un problème qui touche toute l'Algérie et les

régions du Sud en particulier. La meilleure preuve en est les résultats obtenus lors des examens officiels, tels que le Bac.

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

- A- Français
- B- Anglais
- C- Arabe
- Justifiez votre choix initial

Tableaux 11	évoqué en tant que						
		Premier choix		Deuxième choix		Troisième choix	
Nombre de réponses	<b>Français</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
	<i>Arabe</i>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>
	<i>Anglais</i>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>	<b>07</b>	<b>38,88%</b>

	Justification du 1 <sup>er</sup> choix
<b>Français</b>	- Langue de la liberté d'expression - Très belle langue
<i>Arabe</i>	- La langue de la religion et du coran

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La langue maternelle (de notre pays)</b></li> <li>- <b>Elle possède une grande noblesse.</b></li> </ul>
<i>Anglais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Langue mondiale</b></li> <li>- <b>Langue des sciences et des technologies</b></li> </ul>

### **Commentaire et analyse**

Au sein d'un environnement diglossique, notre objectif par cette question est de révéler et d'évaluer l'attitude de nos apprenants envers les trois langues qui occupent la scène sociolinguistique de notre pays, à savoir le français, l'arabe et l'anglais. L'ordre de ces derniers ne sera pas délibéré, mais nous pensons que les apprenants interrogés vont appuyer sur des critères sociolinguistiques particuliers dans leurs décisions, ces critères étant certainement influencés par les représentations que ces apprenants ont acquises pendant leur processus de socialisation.

D'après les résultats présentées dans les tableaux ci-dessus, il est observé que 10 apprenants, soit 55,55 % de la classe, ont choisi la langue arabe en première position (05 d'entre eux ont choisi l'anglais en deuxième position et les 03 autres ont choisi le français). Pour justifier leur premier choix, ils ont invoqué la religion et leur identité en utilisant cette langue comme symbole de l'authenticité de leurs origines.

Selon les arguments avancés, cette partie de la classe considère la langue arabe comme un signe de rattachement affectif avec l'Islam et d'intégration dans la culture algérienne. Cette attitude qualifiée de « conscience ethnolinguistique » permet à l'individu de faire le lien entre ses références linguistiques et son identité, car il s'approprie des valeurs, des pratiques et des comportements pour exprimer son appartenance à un groupe et, par conséquent, sa différence par rapport à un autre.

Quant à l'anglais, il a été mentionné cinq fois en deuxième position, ce qui représente 27,77% de l'ensemble de la classe (pour ces apprenants, le français reste toujours en

troisième position). Ils ont invoqué la valeur de cette langue qui, selon eux, est devenue le moyen de la pensée scientifique et de la technologie. Il convient de souligner que de nombreux apprenants ont mentionné dans leurs arguments la rivalité entre le français et l'anglais, ainsi qu'à la progression de ce dernier en tant que première langue mondiale.

Bien que l'anglais soit de plus en plus utilisé dans notre pays, le français semble encore être favorisé chez certains de nos apprenants. En fait, 03 apprenants l'ont choisi en première position (avec l'arabe et l'anglais en dernière position). Dans ce contexte, la langue française demeure, quelles que soient les circonstances, l'un des moyens d'émancipation et d'ouverture sur de nouveaux horizons, selon eux c'est une très belle langue.

En résumé, d'après les réponses recueillies, il apparaît que certains apprenants interrogés jugent, à tort, qu'une langue spécifique est le seul moyen de communiquer avec l'universalité. En général, les apprenants sont guidés par des motivations personnelles, des représentations ou des normes idéologiques qui influencent leur attitude et les orientent dans leur prise de décision. Il devient donc de plus en plus crucial de les sensibiliser à l'importance de toutes les langues et à l'enrichissement personnel et culturel qu'est être bilingue ou plurilingue, car cela leur permet de vivre l'altérité linguistique.

**Question 12 : Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est :**

- A- Pas important
- B- Important
- C- Très important
- Pourquoi ?

<b>Tableaux 12</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Pas important</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>
<b>Important</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Très important</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>

<b>Pourquoi ?</b>		
<b>Attitude</b>	<b>Justification (exemples)</b>	
	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le français est employé par toutes les administrations</b></li> <li>- <b>L'enseignement supérieur est dispensé en français</b></li> <li>- <b>Le français offre davantage de possibilités d'obtenir un travail.</b></li> </ul>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'anglais revêt une plus grande importance.</b></li> </ul>

### **Commentaire et analyse**

Même si l'Algérie n'est pas membre de l'Organisation internationale de la francophonie, le français reste la langue étrangère la plus largement utilisée dans notre vie quotidienne. Afin de souligner son importance dans la société algérienne, nous avons posé cette question à nos apprenants sur leur perception de l'importance de son enseignement/apprentissage dans notre pays. Trois propositions (pas important / important / très important) leur ont été présentées pour les orienter dans leur réponse et nous leur avons demandé de donner des explications sur leur choix.

D'après les réponses obtenues, les attitudes des apprenants interrogés sont globalement positives : 50 % de ces apprenants c'est-à-dire la moitié de la classe considère que l'enseignement/apprentissage du français est important, tandis que 16,66 % le considère comme plutôt très important. Il semble que leur choix ait été influencé et orienté par des éléments socioculturels, psychiques et économiques.

Après avoir lu et analysé les arguments présentés pour justifier leur prise de position, nous pouvons constater que ces apprenants sont pleinement conscients du fait que la langue française est davantage présente sur la scène sociolinguistique de l'Algérie qu'auparavant. En réalité, elle est présente partout dans nos organismes administratifs et dans notre quotidien grâce à la presse audio-visuelle.

Cependant, il existe une partie de la classe qui considère que l'enseignement/apprentissage du français n'est plus important et que la langue anglaise est actuellement la langue dominante dans le monde et revêt davantage d'intérêts chez ceux qui la bien parlent.

La motivation et le désir de ces 06 apprenants, (soit 33,33%) à s'approprier la langue anglaise sont motivées par leur perception de cette langue comme une langue mondiale et donc un moyen plus pratique, voire indispensable, de communiquer et d'échanger avec un étranger.

**Question 13 : J'apprends le français pour :**

- A- Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger
- B- Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études
- C- Ce n'est pas mon choix
- D- Autre : .....

<b>Tableau 13</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>
<b>Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Ce n'est pas mon choix</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>
<b>Autre</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>

**Commentaire et analyse**

Pendant toute sa vie toute personne, qui veut s'instruire, aura le plaisir d'apprendre plusieurs sciences. La nécessité de l'apprentissage des langues étrangères est devenue aujourd'hui une composante essentielle de nos mœurs.

Les langues étrangères constituent certes un atout, car elles nous permettent de nous intégrer dans une autre culture et de se structurer dans une autre manière de communiquer et de penser, mais peu de personnes se questionnent réellement sur les avantages et les

motivations qui peuvent les inciter à s'investir autant dans l'apprentissage d'une langue autre. Par conséquent, il nous a semblé important de poser cette question à nos apprenants afin de les encourager à se questionner sur ce qui motive leur désir et leur volonté d'apprendre le français, dans le but de comprendre leurs motivations et leurs représentations envers cette langue.

En ce qui concerne la réponse, nous leur avons suggéré trois items, il s'agit de deux motifs (les deux premiers) pour lesquels nos apprenants manifestent une attitude bienveillante envers le français, tandis que le troisième pourrait être un facteur décourageant dans leur apprentissage de cette langue.

D'après toutes les réponses obtenues, nous remarquons que la majorité des apprenants interrogés, ce qui représente 22,22% de la classe, a déclaré que l'apprentissage de la langue française n'était pas leur choix, et qu'ils sont plutôt obligés de le faire étant donné qu'il est l'une des matières scolaires obligatoires dès le primaire. Même si cette réponse est négative et témoigne du manque de motivation chez ces apprenants, elle ne nous a pas surpris. Cette attitude est en accord avec celle exprimée dans les questions précédentes (de la huitième à la douzième question), où la majorité des apprenants interrogés a révélé leur désintérêt pour cette langue et leur refus de s'investir dans son apprentissage, affirmant que cette langue n'est plus utile sur le marché mondial et que, en plus de sa difficulté, elle est dégradée par l'anglais.

Cependant, 09 apprenants interrogés (soit 36,66 %) ont déclaré qu'ils apprennent le français afin de réussir dans leurs études et de faire une carrière fructueuse. Les apprenants de cette catégorie sont motivés par des raisons socioprofessionnelles en considérant la langue française comme un moyen de réussite professionnelle et une marque de socialisation. Ainsi, en plus d'être un moyen de communication, la langue française est considérée, pour eux, un atout qui leur permet d'accéder au monde des sociétés avancées et un acquis qui permet aussi d'accéder au savoir et au modernisme.

Certains apprenants, soit 05, ont manifesté que la motivation à apprendre cette langue étrangère est le désir d'avoir une meilleure communication avec un étranger, ils considèrent le français comme un médiateur culturel qui permet, en dépassant toutes ses frontières, de vivre l'altérité, de découvrir les autres et de se retrouver. Cette partie d'apprenants représente 27,77 % de l'ensemble de la classe. Dans cette perspective, il est

possible de dire que ces apprenants aient réussi à atteindre la première étape vers la conciliation et l'ouverture, cette étape consiste à se débarrasser de ses idées fausses et de surmonter les représentations réductrices envers une langue et une culture qui sont ancrées dans notre réalité quotidienne.

**Question 14 : Quand vous parlez en français, vous ressentez que vous êtes :**

- A- Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres
- B- Mal perçu (e) par les autres
- C- En opposition à votre identité algérienne
- D- Autre : .....

<b>Tableau 14</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Mal perçu (e) par les autres</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>
<b>En opposition à votre identité algérienne</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>
<b>Autre</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>

**Commentaire et analyse**

Plusieurs langues coexistent dans le paysage linguistique algérien : l'arabe, le tamazight, l'anglais et le français. Ce dernier, malgré sa présence dans la réalité de notre pays, il demeure peu pratiqué par les apprenants dans leur quotidienne. Cela ne permet pas vraiment de développer une compétence à communiquer ou s'exprimer dans cette langue étrangère.

Ainsi, cette question a un double objectif : d'une part, nous voulons inciter ces apprenants à réfléchir sur leurs propres attitudes à l'égard de la pratique du français en situation d'interaction réelle, et d'autre part, nous nous efforçons d'analyser leurs impressions lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère, en se basant sur deux critères : le premier est la perception de soi-même, le second est le regard des autres.

En analysant les réponses collectées, il apparaît que la majorité des apprenants interrogés, 09 apprenants (ce qui représente 50 %), a tendance à ressentir un plus grand respect et une plus grande admiration lorsqu'ils parlent français. Autrement dit, pour ces apprenants, cette langue peut être utilisée afin d'avoir un impact psychologique sur l'autre (éblouir, émouvoir, etc.) et donner une image positive de soi. Le paramètre de l'affectivité semble donc avoir joué un rôle déterminant dans les attitudes de ces apprenants interrogés qui pensent que la maîtrise du français est un signe d'ascension sociale. L'image de prestige de cette langue étrangère pourrait, en effet, être expliquée par l'estime que l'on porte à ses locuteurs. Ces derniers sont considérés comme des gens cultivés, ouverts d'esprit et appartenant à une couche socioculturelle bien distinguée. Cependant, 04 apprenants interrogés (soit 22,22%) ont tendance à se sentir mal perçus par les autres lorsqu'ils parlent en français. A notre avis, ces apprenants ont l'impression d'être sous-estimés, car ils sont confrontés à un sentiment d'insécurité linguistique en raison de leur incapacité à employer les structures linguistiques reconnues comme légitimes. Il est possible que ce phénomène sociolinguistique engendre un handicap dans la communication, car il peut susciter une certaine réticence envers la langue française, ce qui entraînerait un déficit dans sa pratique chez les apprenants.

En fin, 05 apprenants, ce qui représente 27,77% de l'ensemble de la classe, ont manifesté leur désaccord avec leur identité algérienne lorsqu'ils parlent en français. De plus, il apparaît que ces apprenants sont conscients que la langue ne se limite pas à un simple moyen de communication, mais qu'elle peut également être un indicateur d'une tendance idéologique ou un signe d'une appartenance identitaire. Cependant, leur réponse témoigne d'une attitude de méfiance vis-à-vis de l'impact de la pratique du français, en pensant qu'il peut y avoir de perturbation identitaire et des risques de déculturation.

**Question 15 : Selon vous, la langue française représente :**

- A- Un outil pour les sciences
- B- Un outil de communication
- C- Une langue de prestige
- D- Une composante essentielle de notre culture
- E- Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.
- F- Langue de l'occupant

<b>Tableau 15</b>	<b>Nombre de Réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Un outil pour les sciences</b>	<b>10</b>	<b>55.55%</b>
<b>Un outil de communication</b>	<b>14</b>	<b>77.77%</b>
<b>Une langue de prestige</b>	<b>12</b>	<b>66.66%</b>
<b>Une composante essentielle de notre culture</b>	<b>03</b>	<b>16.66%</b>
<b>Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.</b>	<b>08</b>	<b>44.44%</b>
<b>Langue de l'occupant</b>	<b>17</b>	<b>94.44%</b>

**Commentaire et analyse**

Cette question se concentre sur les représentations linguistiques des apprenants. Son objectif principal est de comprendre comment ces enquêtés perçoivent les différentes représentations de la langue française. Il est important de signaler que les six items suggérés, ci-dessus, proviennent de la pré-enquête que nous avons menée avec les apprenants. Il est également important de souligner qu'après la distribution du questionnaire, il a été signalé à ces apprenants qu'en répondant à cette question, ils peuvent choisir plusieurs choix, si ceux-ci correspondent à leur perception de cette langue.

Les résultats présentés dans le tableau montrent que la majorité de la classe, ce qui représente 94.44% semblent associer le français à la présence de la France sur notre

territoire en tant qu'occupant. Nous avons également constaté que 14 apprenants, soit 77,77% de l'ensemble de l'échantillon interrogé, ont partagé l'idée que le français ne constitue qu'un outil de communication.

A partir de là, nous pouvons dire qu'il existe une large acceptation des idées qui sont contre la langue française. Celles-ci peuvent avoir un impact très profond sur la motivation des apprenants dans leur processus d'apprentissage, les conduisant à l'échec inévitable dans l'appropriation de cette langue et, par conséquent, à ne trouver aucun désir à apprendre une telle ou telle langue étrangère. En revanche, une partie significative des apprenants interrogés a rejeté les idées concernant les représentations négatives de la langue française. Effectivement, 44,44 % des enquêtés ont partagé l'idée que le français est une langue qui permet de s'ouvrir au monde. Une autre partie d'apprenants, représentant 55,55 %, a déclaré que le français est un outil d'accès aux sciences. Nous pourrions expliquer cette attitude du statut qu'occupe le français dans notre pays, qui reste la langue d'enseignement de certaines disciplines scientifiques et techniques au niveau de nos universités.

En outre, parmi tous les répondants, 66,66 % ont confirmé que le français est une langue de prestige. La considération que nous accordons à cette langue et à ses locuteurs fait d'elle un atout précieux et un outil de progresser dans la société.

Les représentations positives au français ont également été prises en considération dans la réponse de quelques apprenants (16,66 %) qui ont accordé une grande valeur à cette langue et l'ont perçue comme une composante essentielle de notre culture.

## Conclusion

Comme nous l'avons déjà souligné dans cette recherche, la réussite de toute activité d'enseignement/apprentissage repose en grande partie sur les perceptions des apprenants de la langue cible et sur les représentations qu'ils se font de sa culture et de ses locuteurs. Le questionnaire distribué à nos enquêtés a révélé que la majorité de ces apprenants acquièrent des représentations ambivalentes, souvent suscitant des attitudes contradictoires et des paradoxes:

Après avoir analysé toutes les réponses obtenues sur les questions de la première partie du questionnaire, il a été constaté que ces apprenants interrogés sont des sentiments tiraillés à la fois entre le rejet et l'admiration: le rejet pour la France qui a un passé noir avec l'Algérie; et l'admiration pour un pays qui les attire par sa beauté, son riche patrimoine culturel et son développement dans tous les domaines, en particulier dans le domaine scientifique

Cette histoire conflictuelle qui semble avoir un impact si lourd sur leur perception du monde les pousse à adopter des attitudes de méfiance envers l'Autre, le considérant toujours comme une menace.

Pour les réponses obtenues dans la seconde partie du questionnaire, elles ont montré que la majorité de des apprenants enquêtés sont conscients que la langue n'est pas un simple outil de communication, mais qu'elle peut être un signe d'appartenance à un groupe socioculturel ou à une certaine idéologie. En d'autres termes, l'appartenance linguistique peut influencer les convictions et les comportements de ces apprenants. De cette façon, ils considèrent qu'un Algérien arabophone est plus modeste et plus nationaliste qu'un Algérien francophone, qui est considéré comme plus cultivé mais moins nationaliste.

Enfin, dans la troisième partie du questionnaire qui cherche à identifier les représentations des apprenants à l'égard de la langue française et à évaluer l'impact de ces représentations sur leur processus d'enseignement/apprentissage, il a été constaté que nos apprenants ont toujours des sentiments d'attraction-rejet. D'un côté, ils reconnaissent que la langue française est un outil d'ascension sociale, dont l'apprentissage facilitera la poursuite des études supérieures et augmentera les opportunités de réussite dans la vie professionnelle ; d'autre côté, ils la critiquent d'être la langue de l'ancien occupant. A notre avis, cela est principalement dû à la politique linguistique mise en place par l'État algérien pendant plusieurs années, qui accorde une grande importance à la langue arabe et met au second plan la langue française.

# **CHAPITRE II**

**DÉVELOPPEMENT DIDACTIQUE DE LA  
PERSPECTIVE (INTER)CULTURELLE**

## **Introduction**

L'approche que nous proposons, dans cette recherche, pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective (inter)culturelle, vise principalement à encourager la réflexion méta-langagière des apprenants et à développer chez eux une compétence qui leur permet de dépasser ses frontières en établissant des passerelles qui facilitent la découverte de l'Autre et la compréhension de la relativité de tout système culturel.

Cependant, avant de préciser notre conception et d'étaler les activités pédagogiques sur lesquelles repose notre expérimentation, il est important de souligner que la formation à l'interculturel nécessite, tout d'abord, que la personne soit bien imprégnée de l'histoire de son pays, de sa propre culture et de sa réalité sociopolitique avant de penser à s'engager dans la réalité de l'étranger (de l'Autre).

En fait, la classe est un lieu privilégié de développement de soi; les connaissances qui y sont acquises jouent incontestablement un grand rôle dans la formation de l'identité personnelle. Il est donc question ici du rapport identitaire aux connaissances et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur la personnalité de l'individu.

La complexité de la mise en œuvre de ce type d'approche ne doit pas être ignorée, car cela peut entraîner des risques pour la stabilité de l'identité de l'apprenant lorsqu'il s'agit d'aborder la diversité des appartenances culturelles. Il est donc indispensable de rester vigilant face au rejet ou à l'assimilation, afin d'éviter toute dérive qui pourrait compromettre la rencontre entre la culture cible et la culture source, ce qui pourrait nous amener à abandonner la mise en œuvre de ce plan de formation.

## **1. Description de l'expérimentation**

Dans ses instructions, l'institution éducative algérienne souligne clairement l'importance de mettre en avant l'aspect culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Delà, il apparaît que les objectifs institutionnels sont vraiment en accord avec les objectifs fixés dans notre plan de formation, qui se manifeste par un ensemble d'activités et de documents structurés de manière bien réfléchie, permettant aux apprenants de progresser et de passer d'un niveau d'apprentissage à un autre, jusqu'à ce qu'ils aient le courage de poser des questions, de manifester leurs représentations socioculturelles de manière critique.

Il s'agit donc de donner une nouvelle dynamique à la dimension (inter) culturelle en classe de langues en utilisant différents supports (audio-visuels, iconiques ou textuels) qui s'intéressent en premier lieu aux aspects culturels observables de la société étrangère, comme les pratiques rituelles, la mode et l'art culinaire, etc.

Ensuite, il est indispensable que l'enseignant réalise un grand travail concernant le fond et la forme pour introduire les codes et les traits culturels implicites qui régissent les comportements et les relations interpersonnelles, tels que le langage corporel, l'humour, les conventions et les tabous de la conversation, etc.

A travers cette approche de formation conjointe (culturel et linguistique), les apprenants pourront acquérir des expériences d'apprentissage enrichissantes en comparant les différents phénomènes liés aux faits culturels (cible et source), il sera donc demandé aux apprenants interrogés d'abord d'examiner les éléments explicites, puis de discuter les éléments implicites et de tout ce qui semble moins clair. En analysant l'interaction entre les apprenants et les explications fournies, l'enseignant pourra repérer les représentations de ses apprenants et ainsi adapter son dispositif pour modifier leurs idées et leur faire prendre conscience de la non universalité de tout système de référence.

Afin de répondre aux exigences de notre approche tout en étant cohérent avec le programme déjà défini par l'institution, nous avons essayé de diversifier les supports en abordant des thématiques culturelles qui, à notre avis, peuvent enrichir l'esprit des apprenants en leur permettant de réfléchir sur les différences et similitudes entre la culture cible et la culture source. Effectivement, il est possible d'identifier le culturel dans tous les documents, mais nous pensons que les textes littéraires constituent le meilleur support à utiliser en classe de langue, car ce genre offre un espace privilégié pour l'expression de

l'interculturalité. En effet, la littérature était et reste le meilleur moyen par lequel l'individu peut voyager dans le temps et l'espace, rencontrer son imaginaire, le développer et l'analyser librement. Elle représente donc, en ce sens, un espace de rencontre (inter)culturelle artificielle, qui se distingue à la fois par sa singularité et son universalité. En raison de sa double identité, La littérature est considérée comme la gomme qui sert à effacer toutes les frontières et permet aux individus de tisser des liens d'échange et de partage interculturel.

Il convient de signaler que les textes présentés dans notre plan de formation ne constituent qu'un modèle de support à utiliser. Cela signifie que les enseignants peuvent choisir d'autres textes ou de se contenter de certains extraits littéraires qui révèlent la culture étrangère. Le principe fondamental consiste à les ajuster à quelques pratiques sociales qui influencent les deux cultures (cible /source) et à les approfondir, dans le but de créer un espace d'échange en classe où les apprenants pourront exprimer leurs visions et mettre en évidence leurs interprétations subjectives, qui sont intrinsèquement liées aux représentations qu'ils intériorisent.

En résumé, il est indispensable que les enseignants s'intéressent particulièrement aux textes littéraires en raison de leur importance cruciale dans le développement de la dimension (inter)culturelle et de leur rôle essentiel dans la réalisation des objectifs du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

De la même manière que les textes littéraires, nous croyons que les pratiques d'écriture créative sont intéressantes et enrichissantes pour le développement de la dimension (inter)culturelle en classe de langue. Nous avons inclus, dans notre plan de formation, quelques activités de rédaction afin de donner à l'apprenant l'opportunité de développer sa confiance en soi, d'enrichir son vocabulaire, de stimuler sa créativité et enfin de se mieux connaître et d'être prêt à rencontrer l'Autre. En effet, planifier régulièrement certaines séances de production écrite permettrait de renforcer les compétences de lecture qui favorisent l'amélioration de l'écriture des apprenants. Le texte ne se limitera donc plus à être lu, mais aussi à être produit.

Delà, il apparaît qu'il n'existe pas de rupture entre la lecture et l'écriture. Cependant, il existe plutôt un certain équilibre, une certaine harmonie et une complémentarité dynamique entre ces deux compétences. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que l'écriture en langue étrangère est une activité assez complexe, pouvant parfois engendrer

des situations de conflit cognitif chez l'apprenant. Selon Piaget, le conflit cognitif, qui se produit lorsque les représentations erronées de l'apprenant sont confrontées à la réalité, constitue un passage essentiel qu'il doit traverser lors du développement et l'acquisition de sa compétence (inter) culturelle et de la prise de conscience de la relativité de ses conceptions précédentes.

En effet, ce que nous cherchons en planifiant certaines activités d'écriture, ce n'est pas le texte produit en tant que tel, mais plutôt une tentative de faire de ces lieux de travail une porte ouverte, offrant un cadre approprié à la découverte de l'Autre, à l'expression de soi, au développement de pensée critique et reconstruction de l'identité individuelle : il ne s'agit pas de réfléchir davantage aux situations de contact interculturel, mais de mieux les réfléchir et d'analyser les phénomènes qui les affectent comme l'identité culturelle contradictoire (parfois conflictuelle).

Afin d'atteindre l'objectif ultime de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous pensons qu'il est également essentiel de prendre en compte la gestuelle dans les pratiques de formation, parce qu'il n'est plus suffisant de se concentrer exclusivement sur l'aspect linguistique et culturel de la langue en question pour développer une compétence de communication interculturelle chez les apprenants. Il est généralement reconnu que dans chaque langue, les locuteurs ont des codes concernant des gestes spécifiques qui font partie de la communication non verbale. En maîtrisant ces attitudes et ces signes kinésiques, nous contribuons à établir un lien et un sentiment d'entente, au moins temporaire, entre les partenaires présents.

La communication n'est pas seulement une question de linguistique. Le paralangage, représenté par les postures du corps, s'implique aussi et joue un rôle primordial dans la construction du discours : les gestes jouent un rôle essentiel dans l'élaboration du sens, c'est pourquoi les apprenants doivent être capables de reconnaître tous les codes non-verbaux et de savoir les interpréter et les analyser correctement, afin de comprendre les différents paradigmes possibles de la communication interculturelle.

Pour rendre la dimension interculturelle plus visible en classe, nous avons prévu d'intégrer dans notre plan de formation des activités qui reposent sur le concept de l'effet miroir. En effet, le regard de l'Autre à travers un jeu de miroir représente une opportunité pour l'apprenant de se plonger au plus profond de lui-même. C'est une véritable réflexion sur soi

afin de se comprendre, de se connaître et de se faire connaître davantage. Grâce à l'effet miroir, les expériences vécues en classe vont le conduire à de nombreuses réflexions. Cela lui donnera la possibilité, d'un côté, de franchir le pas vers la prise de conscience de soi tout en découvrant ce qu'il ne souhaite pas ou ne peut pas découvrir de lui-même.

D'autre côté, cette pratique l'amènera à se mettre à la place des autres et à se dissocier de l'image qu'il cherche à représenter, afin de pouvoir enfin se voir sous un autre point de vue et comprendre les représentations que l'Autre se fait de lui.

En fin, il est important de signaler que l'élaboration d'un plan de formation, qui pourrait, à notre avis, stimuler la pensée critique de l'apprenant et encourager sa motivation à s'investir véritablement dans l'apprentissage et à acquérir un certain savoir-faire permettant la rencontre interculturelle, n'était pas une tâche facile.

Toutes ces ressources et activités sont, en réalité, le fruit d'un travail approfondi afin d'obtenir une série de pratiques qui s'inscrivent à la fois dans la logique de notre vision et répondent aux revendications de l'institution éducative. L'objectif que nous avons cherché est de développer la dimension (inter)culturelle, qui est souvent négligée dans la classe de langue, en utilisant des documents en langue étrangère.

Cependant, Il faut tenir compte du fait que l'essentiel n'est pas dans les modèles didactiques offerts. La mise en œuvre qui correspond à l'objectif de notre approche dépend davantage de la manière dont la discussion entre l'enseignant et ses apprenants se déroulera :l'espace de réflexion qui va se créer en classe doit être favorisé, offrant aux apprenants la possibilité de partager leurs expériences, de faire entendre leurs avis et de faire évacuer verbalement leurs représentations acquises en raison du contact avec le processus inconscient de formation sociale.

**DEROULEMENTS  
DES  
ENSEIGNEMENTS**

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> ASLLE

**Séquence :** La littérature au service de la culture

**Objet d'étude :** Texte littéraire à visée (inter) culturelle.

**Activité :** Compréhension de l'oral.

**Support oralisé :** Les fêtes en France « Noël » (lecture magistrale).

**Auteur :** Azouz BEGAG.

**Source :** « Béni ou le paradis privé » éditions du Seuil en 1989.

**Durée :** 02 heures.

**Modalité de travail :** Individuelle.

***Objectifs interculturels :***

- ✓ Faire apparaître les représentations des apprenants concernant les fêtes françaises et les croyances du peuple concerné
- ✓ Inciter les apprenants à garder en mémoire les fêtes de leur pays
- ✓ Recueillir des informations sur les coutumes et traditions du peuple français et les comparer à celles des Algériens

***Objectifs linguistiques :***

- ✓ En vous référant au texte, donnez votre opinion sur la célébration du jour de l'an en Algérie en argumentant vos positions. (vous êtes pour ou contre)
- ✓ Découvrir le lexique associé à l'événement.

## **Commentaire et analyse**

Les fêtes sont profondément enracinées dans le patrimoine culturel des nations. En évoquant les fêtes en France, les apprenants peuvent enrichir leurs connaissances culturelles en s'informant sur les traditions et coutumes de ce peuple. Le texte sélectionné pour cette séance est rédigé par un auteur marocain (Azouz BEGAG) qui, influencé par la culture française, exprime une revendication d'un enfant désireux de célébrer Noël avec ses camarades. Ce texte invite les apprenants à défendre ou à critiquer l'auteur en montrant

leurs points de vue sur la fête de Noël en utilisant des arguments qui reflètent leurs convictions personnelles.

L'analyse de ce texte s'est concentrée sur la question des fêtes célébrées en France, notamment celles de Noël et du jour de l'an, sans s'intéresser aux détails du culte chrétien. Après avoir vérifié, à l'aide des questions classiques, la compréhension globale du texte, nous leur avons demandé de réagir en fonction de leurs propres pratiques culturelles et de valeurs. Nous avons réalisé cette étape en posant des questions comme : Qu'est-ce qui vous est familier? Qu'est-ce qui vous surprend ? Quelles sont les informations pour lesquelles vous n'avez pas de référence? Pendant cette séance, nous avons pu constater ce qui suit :

Le choix du thème a été apprécié par nos apprenants. Cela se reflétait dans leur participation. Les fêtes reflètent les pratiques sociales des peuples et les expériences vécues par les apprenants. Un total de dix-huit apprenants se sont engagés dans les débats suscités par ce texte. En revanche, l'anniversaire de la naissance de notre prophète Mohamed (le 12 Rabia al awal dans les pays musulmans) n'a pas pu être négligé. D'après les apprenants, cette fête sacrée est caractérisée par de grandes festivités populaires, elle se caractérise aussi par des processions aux flambeaux et des célébrations de circoncision, nous apportons du « couscous » à la mosquée, nous illuminons les bougies partout, nos petits frères et sœurs sont habillés de nouveaux vêtements, etc. » Donc nous avons pu constater que le thème sélectionné a entraîné une comparaison des célébrations et des coutumes dans les deux sociétés(algérienne et française).

Tous les apprenants ont été d'accord sur le fait que la célébration des fêtes musulmanes touchent à la fois les enfants et les adultes, car elles leur offrent des cadeaux, leur apportent de l'argent et leur permettent d'acheter des vêtements neufs. Dans cette situation, l'auteur a été fortement critiqué pour avoir affirmé avec ironie que les fêtes musulmanes ne sont pas célébrées pour les enfants. Concernant le jour de l'an, d'après les apprenants, plusieurs familles algériennes célèbrent de ce jour-là en achetant des bûches et en échangeant des cartes et des cadeaux entre elles. En plus, ces apprenants ont fait preuve d'une grande tolérance en évoquant la fête de Saint Valentin, la plupart étant favorables à la célébration de cette fête. Certains termes et expressions comme : « *Sapin, roi des forêts, crèche, petits Jésus, moutons en chocolat* » ont été expliqués afin de mettre en lumière les habitudes et

les traditions du peuple français lors de ce jour. C'était donc l'occasion d'explorer un lexique thématique spécifique.

Effectivement, le sujet des fêtes a dévoilé les compétences des apprenants à développer et cultiver une attitude de tolérance, de respect et surtout de fierté envers leurs traditions, leurs fêtes et leurs habitudes spécifiques.

Quelques représentations ont été corrigées principalement grâce à l'interaction entre les apprenants, qui ont pu fournir des arguments pour soutenir leurs points de vue en utilisant les articulatoires : Parce que, car, et puisque : «*Dans notre tradition, nous accordons une grande importance aux enfants car nous leur offrons des cadeaux et en les laissant jouer aux jeux d'artifice le jour du mouloud, parce qu'ils sont très chers*» (c'était un commentaire émis par un apprenant).

Le fait de sélectionner un texte de la littérature maghrébine d'expression française nous a amené à présenter à nos apprenants une réalité très proche de leur contexte et de leur vécu. En effet, il reflète l'intégration d'un enfant maghrébin dans une culture différente de la sienne et évoque un fait culturel connu de la majorité des apprenants. Il s'agissait de leur donner un exemple concret d'un individu désemparé, n'ayant pas compris pourquoi il y a des différences entre les deux sociétés, des différences qui lui font perdre une grande joie, il s'interroge et remet en question ses principes, ses valeurs et même sa religion.

En résumé, nous avons réussi à sensibiliser ces apprenants à diverses dimensions en leur proposant un sujet qui touche vraiment leurs convictions, leurs traditions et leurs représentations.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> ASLLE

**Séquence :** La littérature au service de la culture.

**Objet d'étude :** Texte littéraire à visée (inter) culturelle.

**Activité :** Compréhension de l'écrit N° 01.

**Texte support :** Les week-ends Copie imprimée (texte support + questionnaire).

**Auteur :** Jean-François DUVAL

**Source :** « Un port à l'aube de chaque lundi », revue AUTREMENT, mai 1999.

**Durée :** 03 heures.

**Modalité de travail :** Individuelle.

***Objectifs interculturels :***

- ✓ Identifier l'aspect culturel dans le texte.
- ✓ Explorer les habitudes et les traditions des Français pendant le jour du week-end.
- ✓ Comparer les activités de loisir des Français à celles des Algériens pendant le jour du week-end
- ✓ Introduire la dimension temporelle : une dimension privilégiée dans les approches interculturelles.

***Objectifs linguistiques :***

- ✓ Dégager du texte la thèse défendue par l'auteur.
- ✓ Déterminer les arguments présentés par l'auteur pour défendre sa thèse.

## **Commentaire et analyse**

Les différences qui existent entre les sociétés se révèlent dans la façon de percevoir le monde, la gestion du temps et de l'espace par les individus. « Un port à l'aube de chaque lundi » de Jean-François Duval pourrait, à notre avis, encourager les apprenants à explorer les « implicites culturels » afin de mettre en évidence la conception du week-end et les

habitudes et traditions culturelles du peuple français le dimanche, et d'intégrer le vécu direct de ces apprenants dans notre cours. Ce thème a été choisi afin d'inciter les apprenants à approuver, voire à critiquer, il s'agit d'un texte à thématique culturelle qui recèle des idées et des conceptions sur un mode de vie spécifique, un texte qui ne remet pas en question la valeur du travail, mais qui rappelle simplement, avec subtilité, ce que le jeu social a de dévalorisant. Il qualifie le dimanche de « *régression positive* » et les autres jours de « *sacrifice à la société* ». Ce texte traite aussi la conception du travail de manière implicite, et c'est ce que nos apprenants ont cherché à comprendre afin de comparer les éléments culturels dans les deux sociétés.

En effet, notre objectif est de sensibiliser les apprenants aux pratiques culturelles, aux valeurs et aux principes. Ils devront se conformer et se plier à tous ces derniers. Au cours de cette séance, nous avons pris en compte ce qui suit :

Dans les premiers temps de la séance, certains apprenants n'ont pas compris la relation entre le sujet du cours et le jour du dimanche car ils ne connaissent pas que le jour du week-end chez les français est le dimanche.

Nous leur avons sollicité pour parler de leurs habitudes de pratique le week-end. Les différences entre les deux cultures se sont manifestées de manière évidente dans nos échanges avec eux. La majorité des apprenants se sont montrés mécontents l'égard de cette journée et ont constaté que généralement, au cours de toute la semaine, ils sont plus actifs et productifs, tandis que le week-end n'a pas de signification particulière.

En se familiarisant avec les activités de loisirs des Français et les traditions de cette journée, les apprenants ont bien compris l'importance du week-end pour les Français, ils ont même souligné que le peuple français ne jouit de temps libre que le week-end. Cette déclaration a été le fil conducteur vers une longue discussion sur la conception du travail dans les deux sociétés. C'est dans ce cadre qu'ils se sont intéressés vraiment à ce sujet et n'ont pas hésité à exprimer leurs admirations envers ces gens.

Quelques apprenants ont manifesté une certaine réserve lorsqu'ils ont entendu des termes et des expressions comme « l'apéro, vapeurs d'alcool ». Ce qui a suscité un débat concernant les stéréotypes que les apprenants du peuple français se font. Nous avons également abordé

la gastronomie française lorsque nous leur avons interrogé sur leur avis et ce qu'ils en savent.

Le contenu de ce texte a donné aux apprenants l'occasion de réfléchir aux similitudes des rituels dans les deux univers culturels. Notre travail s'est concentré sur quelques passages à savoir : « *Dimanche nous rassemble et nous ressource* », il permet de contrôler et de renforcer « *son appartenance à une famille, à une Eglise (...), bref, sa place dans la société et dans l'univers* », cela se produit tous les jours « *la plus enracinée dans le passé* »; enfin « *c'est un jour spirituel, où il y a soudain plus de place, plus d'espace pour la multitude des dimensions qui nous habitent – que la semaine souvent atrophie* ». Ces passages ont permis aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances sur leurs habitudes tout en effectuant de nombreuses comparaisons. Ils ont mentionné « *l'obligation de prier le vendredi et de se rendre dans les mosquées, de pratiquer des sports, de visiter les tombes, etc.* »

Un grand nombre d'apprenant sa insisté de mettre l'accent sur la description du week-end en Algérie en disant : le vendredi, jour chômé, la plupart des magasins commerciaux est fermé, la prière de midi est ouverte à tous pour les femmes et les hommes, ils se rassemblent à la mosquée (pour entendre le sermon de l'Imam et réciter le Coran).

En plus, les apprenants ont réussi à saisir la thèse défendue par l'auteur et dégager les arguments avancés et les articulateurs logiques présents dans le texte.

Une participation perçue de la part des apprenants, car ils n'ont pas l'habitude d'aborder un texte de cette nature. Un texte qui a suscité leur réflexion sur leur propre culture, leur compréhension mutuelle et leur ouverture à des combinaisons variées. En outre, ils ont réussi à repérer les passages qui font référence à des caractéristiques culturelles, à les analyser et les commenter, ainsi qu'à intégrer leurs traditions et leurs activités de loisirs. Ils ont accordé une grande importance aux divers plats traditionnels préparés pendant le week-end, aux sports pratiqués et à d'autres habitudes.

A la fin du cours, il était impossible de négliger « l'abbaye de Thélème », nous avons expliqué aux apprenants cette conception en la reliant à la problématique du texte. Selon l'écrivain Rabelais, « l'abbaye de Thélème » représente le lieu idéal pour la liberté. En

faisant référence à l'un des plus grands écrivains français, cela apporte un avantage aux apprenants qui ont manifesté une curiosité pour tous les éléments du texte.

En se basant sur les observations que nous avons faites au cours de cette séance, il est possible de conclure que la planification, la conception du week-end et gestion du temps chez les Français sont des sujets culturellement sacrés. Les apprenants se sont familiarisés avec le texte qui mentionne divers aspects culturels. C'est pourquoi nous avons cherché de faire progresser le débat afin d'aborder d'autres traits culturels et d'approcher de manière indirecte les représentations des apprenants.

En explorant ce texte, nous avons mis l'accent sur des passages précis qui suscitent des comparaisons, qui abordent la relation de l'homme au monde, la répartition du temps et les rapports qu'il établit avec la société. Notre objectif était de dépoussiérer les interactions entre les apprenants et les enseignants.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> ASLLE

**Séquence :** La littérature au service de la culture.

**Objet d'étude :** Texte littéraire à visée (inter) culturelle.

**Activité :** Compréhension de l'écrit N° 02.

**Texte support :** La cérémonie du Baptême Copie imprimée (texte support + questionnaire).

**Auteur :** Guy DE MAUPASSANT

**Source :** (Le Baptême) Ed. Revue Le Gaulois du 14 janvier 1884, puis dans le recueil Miss Harriet

**Durée :** 03 heures.

**Modalité de travail :** Individuelle.

**Objectifs interculturels :**

- ✓ Dégager les éléments qui font référence à la culture française
- ✓ Faire découvrir aux apprenants quelques traditions françaises.
- ✓ Comparer les traditions des Français à celles des Algériens.

**Objectifs linguistiques :**

- ✓ Découvrir le lexique associé à l'événement.

## Commentaire et analyse

Généralement, l'analyse d'un texte littéraire permet d'aborder des réalités sociales de différentes façons. Au début de cette séance, le titre de notre texte proposé, intitulé «*La cérémonie du Baptême*», ne semblait pas captiver les apprenants, car ils ignoraient complètement son sens et ils n'avaient aucune idée de son objet.

Il convient de souligner quel choix de ce texte n'était pas aléatoire, il a été sélectionné en raison du thème qu'il aborde. En plus, nous avons préféré de diversifier les supports et les thèmes pour animer les séances et rendre les apprenants plus à l'aise. Les traditions et les convictions jouent un rôle essentiel dans la dynamique sociale d'une nation quelconque.

Elles sont les éléments culturels qui distinguent les individus et qu'ils cherchent à préserver.

Nous avons pu expliquer aux apprenants comment se déroule une cérémonie d'une importance capitale pour la société française. Le débat ne s'est pas seulement restreint à cette cérémonie, mais il s'est étendu à d'autres fêtes liées à notre religion et a abordé certaines traditions issues de la culture algérienne. Au cours de cette séance, nous avons pu noter ce qui suit :

Nous avons découvert que les apprenants ont des connaissances générales sur le baptême. Cependant, ils ne connaissaient pas le nom de cette fête en français.

Grâce à l'analyse détaillée de ce texte et l'explication approfondie de toute l'histoire du Baptême de notre part, les apprenants ont pu comprendre fortement le déroulement de cette cérémonie, en saisissant par exemple l'endroit où se déroule le baptême et en se renseignant sur quelques détails de la fête.

Un nouveau vocabulaire associé à l'événement : « prêtre, abbé, curé, église, autel, sel symbolique, surplis. ». Les apprenants n'avaient quasiment aucun vocabulaire de ces mots. Les élèves ont acquis la capacité de manipuler le vocabulaire qu'ils ont acquis lors des séances précédentes.

En plus, l'étude de ce texte a permis aux apprenants de découvrir des nouveaux lexiques tels que : «*église, prêtre, abbé, curé, autel, surplis, sel symbolique, etc.*», ils n'avaient presque aucun lexique de cette liste, ils ont pu acquérir une capacité de manipuler les vocabulaires qu'ils ont acquis lors de cette séance et les séances précédentes.

Il est important de noter que notre objectif n'était pas seulement de mettre en lumière un fait culturel de la société française, car notre véritable objectif était également lié à la nécessité de combattre quelques représentations négatives. Il est indéniable que la discussion sur le baptême n'a pas pu être dépourvue de préjugés sur les faits religieux pratiqués en particulier par les français.

La culture des apprenants n'est pas exempte de coutumes et de traditions. En choisissant ce thème, les apprenants ont été amenés à réfléchir sur leurs propres fêtes religieuses. Ce qui a

surpris, c'est qu'en se rappelant leurs propres coutumes et traditions, ils émettent moins de jugements négatifs sur la culture cible et qu'ils prennent conscience que chaque groupe social a ses propres doctrines.

En revanche, nous avons constaté, dans la même classe, que les habitudes et les traditions varient lors de la célébration de certaines fêtes religieuses, nous avons mentionné aux apprenants que chaque société est influencée par des rituels, des convictions et que les préjugés nous empêchent de percevoir la réalité et de respecter les cultures.

Pour conclure, nous pouvons dire que le choix de ce texte a pu répondre aux objectifs fixés au début de la séance, car il englobe des connaissances intéressantes sur les habitudes et les traditions françaises. Le sujet du baptême a suscité certaine curiosité chez les apprenants à l'égard des fêtes et des traditions étrangères, et a fait un respect pour les convictions des Français. Malgré que les interactions avec les apprenants, et entre les apprenants ont mis en évidence la persistance de certains jugements de valeur.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> ASLLE

**Séquence :** La littérature au service de la culture.

**Objet d'étude :** Texte littéraire à visée (inter) culturelle.

**Activité :** Production orale.

**Thème :** Différences et ressemblances **Durée :** 02 heures.

**Modalité de travail :** collective.

***Objectifs interculturels :***

- ✓ Améliorer la capacité des apprenants à gérer les différentes situations auxquelles ils peuvent être confrontés, en particulier celles qui comportent des préjugés.
- ✓ Assurer le respect des différences et la valorisation des ressemblances.
- ✓ L'éducation à combattre contre les préjugés et les stéréotypes

***Objectifs linguistiques :***

- ✓ Produire des phrases correctes et cohérentes.
- ✓ Investir ses acquis et ses connaissances afin de manifester son attitude.

## **Commentaire et analyse**

Aujourd'hui, à l'ère de nouvelles technologies, nous constatons une grande augmentation des interactions et des échanges entre les gens de quatre coins, ainsi qu'une croissance de leur envie de découvrir de nouvelles cultures et de vivre de nouvelles expériences. Ceci a donné naissance au phénomène d'interculturalité, qui est devenu l'un des défis majeurs des systèmes éducatifs qui, à notre avis, par l'enseignement des langues étrangères, visent à préparer les apprenants à la rencontre de l'Autre.

La prise en compte de la diversité culturelle en classe de langues est essentielle car elle est une réalité incontournable, en mettant en œuvre une démarche visant à établir des liens et à

construire des passerelles entre soi et l'Autre en développant les compétences de communication (inter)culturelles des apprenants. L'objectif est d'éviter toute confusion et malentendu et de former des individus capables de se détourner pour mieux appréhender l'Autre et vivre en harmonie avec lui. Toutefois, il est important de ne pas cacher la vérité. La rencontre interculturelle ne se déroule pas encore parfaitement. Il arrive fréquemment que les échanges entre des individus de cultures différentes soient caractérisés par des comportements verbaux ou non verbaux qui expriment des sentiments attachés à des préjugés et des stéréotypes, passant de l'inconfort à la méfiance jusqu'au rejet de l'Autre. Il est impossible de faire disparaître ces barrières, qui sont des obstacles entre les individus et entravent leurs interactions, sans un enseignement/apprentissage de qualité à l'interculturel.

Dans notre approche interculturelle, nous avons choisi de mettre en place trois activités pour animer cette séance de production orale. L'objectif principal de ces différentes activités choisies est de former les apprenants à combattre contre quelques idées préconçues en les confrontant à des situations qui mettent en lumière leurs préjugés, et à les sensibiliser aux ressemblances culturelles qui peuvent les rapprocher de l'Autre et restaurer la confiance avec lui.

Au cours de la première activité, trois situations conflictuelles ont été exposées aux apprenants incluant des attitudes qui mettent en lumière des préjugés. Ensuite, nous leur avons demandé de donner leurs opinions sur chaque situation afin de connaître leurs regards et le comportement qu'ils vont adopter face à de tels désaccords.

- ✓ La première situation fait référence au cas d'un immigré (d'origine algérienne) en France qui est mal perçu et considéré comme un paresseux parce qu'il ne parle pas couramment la langue française, et il ne fait aucun effort pour l'apprendre
- ✓ La seconde situation porte sur le racisme, dont est victime un jeune étudiant de race noire. Cet étudiant accusé d'avoir volé un téléphone portable et tous les regards se sont tournés vers lui, simplement parce que cela avait été au moment où un criminel noir avait été arrêté.

- ✓ La troisième situation illustre une attitude ethnocentrique d'un élève d'origine européenne qui refuse de collaborer avec un élève d'origine arabe pour élaborer un projet de classe en binôme.

Toutes ces différentes situations évoquées sont des représentations de conflits découlant de la différence culturelle, qui a suscité des comportements de racisme et de refus de la diversité. En confrontant ces situations, les apprenants doivent prendre conscience des conséquences néfastes de l'ethnocentrisme/ égocentrisme, de la nécessité de combattre ce phénomène dangereux pour la société, tout en développant leurs capacités à gérer des situations similaires sans se sentir humiliés et sans haine.

En ce qui concerne la deuxième activité dans cette séance, nous avons demandé aux apprenants de repérer quelques objets culturels existant dans leur pays, que l'on retrouve aussi en France, à titre d'exemple : les marques de produits alimentaires ou de vêtements, l'aménagement urbain, les différentes formes de divertissement, etc. Ensuite de s'exprimer en expliquant ces similitudes. L'objectif était de sensibiliser les apprenants à la tolérance en l'incitant à penser les ressemblances qui nous rapprochent de l'Autre, plutôt que les différences qui peuvent nous éloigner et nous séparer. Pour que le vivre ensemble soit réussi, il est très important de reconnaître ce qui nous est commun, de tenir compte nos différences et de se respecter les uns les autres.

Dans la suite, nous exposons les observations effectuées lors du déroulement de ces deux activités d'apprentissage : lors de la première activité, les apprenants ont échangé sur trois situations distinctes, toutes étant marquées par des comportements de préjugés et de pratiques racistes. Pendant laquelle tous les apprenants ont manifesté leur tolérance, et au même temps montrant leur indignation face à toute forme de discrimination.

- ✓ En ce qui concerne la première situation, tous les apprenants ont soutenu le jeune Algérien immigré qui été qualifié de paresseux, car il ne parle pas bien français et il ne fait aucun effort pour l'apprendre malgré son séjour en France depuis assez de temps (3ans). Tous les membres de la classe se sont mis d'accord que les Algériens ne sont pas paresseux, en particulier ceux qui résident à l'étranger. Par contre, de nombreux immigrés qui vivent là-bas possèdent une grande compétence dans leur domaine, Parce qu'à leur avis, le niveau intellectuel est une façon de s'affirmer et de faire valoir son respect.

D'après ces réponses, nous pouvons constater que les apprenants ont un fort attachement à leurs origines et perçoivent toute représentation défavorable envers un membre de leur société est perçue comme une atteinte à leur image d'intégrité. De plus, il convient de souligner que les réponses des apprenants étaient caractérisées d'un ton assertif, ce qui montre le grand intérêt porté à ce sujet et de leur volonté de défendre cet Algérien mal jugé.

En ce qui concerne l'incapacité de ce jeune à parler convenablement le français, les apprenants ont déclaré que « ce n'est pas vrai ! », parce que même en Algérie, il y a de nombreuses personnes parlent parfaitement le français sans jamais se déplacer en France. En fait, cette réponse peut être interprétée comme une reconnaissance de la part des apprenants de l'importance de cette langue et du statut qu'elle occupe dans notre pays ainsi que de l'intérêt que les Algériens lui donnent.

✓ Dans la deuxième situation, où un jeune étudiant a été accusé en raison de sa race noire, tous les apprenants ont critiqué cette attitude de racisme, en la qualifiant de discrimination raciale qui suscite l'hostilité et la haine. Afin d'appuyer son point de vue, un apprenant affirme qu'il ne faut pas juger les personnes en fonction de leurs apparences, parce que ces dernières sont souvent trompeuses, en rappelant le proverbe « *L'habit ne fait pas le moine* ». Un autre apprenant a fait référence aux paroles de notre prophète Mohamed (sala ALLAH alayhi wa salam) qui encourage l'égalité entre les hommes, peu importe la couleur de leur peau et leur race. Ces réactions témoignent du développement d'une certaine attitude de respect, d'empathie et de tolérance envers l'Autre, peu importe sa différence.

✓ Pour la troisième situation, dans laquelle un élève arabe a été victime des pratiques racistes par un élève européen, tous les apprenants de la classe ont manifesté leur indignation et leur mécontentement face à ce phénomène qui touche principalement les Noirs et les Arabes, qui sont à l'étranger.

Ce qui a été remarquable, c'est que une grande partie d'apprenants ont démontré une véritable maturité et une forte prise de conscience lorsqu'ils ont déclaré que le parcours de combattre contre cette maladie néfaste (le racisme) doit commencer tout d'abord par soi-même.

Afin de pouvoir ensuite participer à la mise en place de conditions permettant à chaque individu de ne plus être victime de discrimination en raison de sa langue, de ses traditions, de ses convictions ou de sa culture en général.

De cette manière, il n'y aura donc plus de place pour les représentations négatives, les préjugés, le mépris et la haine dans les esprits.

Lors de la deuxième activité, nous avons demandé aux apprenants d'identifier les similitudes entre leur pays (L'Algérie) et la France. Le premier constat qu'ils ont fait concerne la grande similitude entre l'organisation urbaine de certaines villes françaises et les grandes villes algériennes surtout la capitale et Oran. Ils ont en effet exprimé leur admiration pour l'architecture de ces immeubles qui offre une belle image à l'espace public et témoigne, selon eux, du véritable art de la construction.

En ce qui concerne les autres similitudes qui peuvent être observées entre les deux pays, les apprenants n'ont pas manqué d'exemples et ont mentionné certaines marques de vêtements, et le plus captivant était l'évocation de la gastronomie française. Plusieurs apprenants étaient surpris de constater que les crêpes font partie de la cuisine française au moment qu'ils pensaient qu'elles étaient d'origine algérienne. Ils ont également évoqué plusieurs ressemblances concernant les marques de voitures qui se trouvent dans nos rues et qui sont majoritairement de fabrication française. Cela les a amenés à prendre conscience que la culture dans son ensemble est une culture universelle et que la diversité est une source d'enrichissement et d'épanouissement qui doit être respecté.

L'exploitation de ces deux activités avec les apprenants leur a offert la possibilité de s'exprimer et de partager leurs idées et leurs opinions sur divers sujets culturels. En effet, les deux activités étaient captivantes, la première suscitait des situations conflictuelles et la deuxième les a amenée réfléchir à ce que nous pouvons avoir en commun avec l'autre. Il convient de rappeler que l'objectif principal de cette séance interculturelle était de sensibiliser les apprenants à combattre contre certaines représentations négatives et des préjugés et de les inciter à reconnaître les ressemblances et à respecter les différences.

En conclusion, nous estimons que nous avons réussi à atteindre nos objectifs fixés au début de la séance, (interculturels et linguistiques), car pendant le déroulement de ces apprentissages, l'engagement des apprenants et leurs réactions en classe ont été extrêmement pertinentes. Ainsi, ils ont démontré leur tolérance en dénonçant toutes sortes

de comportements racistes, en reconnaissant l'universalité de toute culture et de l'importance d'accepter et de respecter l'Autre.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> ASLLE

**Séquence :** La littérature au service de la culture.

**Objet d'étude :** Texte littéraire à visée (inter) culturelle.

**Activité :** Production écrite.

**Thèmes :** Variés

**Durée :** 02 heures

**Modalité de travail :** collective.

***Objectifs interculturels :***

- ✓ Faire preuve de confiance et de fierté envers sa propre identité, tout en respectant également les identités des autres.

***Objectifs linguistiques :***

- ✓ Produire des phrases correctes et cohérentes.
- ✓ Composer des phrases et faire preuve de son jugement critique.

Si, d'après les résultats, nous sommes convaincus que la démarche mise en œuvre est effectivement efficace, nous estimons qu'il serait nécessaire de permettre aux apprenants de faire leur parcours de manière à ce que les cours offerts prennent une signification et que l'apprentissage visé soit développé en lien avec eux.

Dans cette perspective et afin de donner à notre travail plus de crédibilité, nous avons décidé d'engager davantage nos apprenants dans cette expérience. Il s'agit donc d'effectuer un travail dans lequel ils vont exprimer leurs opinions sur certains éléments culturels de façon plus concrète, tout en se basant sur ce qu'ils ont pu tirer et retenir de l'expérience. Nous avons pour tâche d'observer l'évolution de leurs attitudes à l'égard de la culture de l'Autre et leur aptitude à assimiler certains traits culturels, et de faire des comparaisons en se basant sur les supports déjà suggérés pendant l'expérimentation.

Pour établir un climat propice aux échanges entre les apprenants, nous leur avons suggéré de travailler en petits groupes. Il est prévu que cela encourage l'interaction, la collaboration, le partage des idées et l'enrichissement réciproque.

Le schéma ci-dessous illustre la manière que nous avons adoptée pour bien mener cette activité. Il convient de souligner que nous avons cherché à varier les sujets pour chaque groupe en cherchant à aborder tous les aspects culturels qu'ils ont observés pendant l'expérimentation. Il convient également de noter que la réalisation des activités écrites a été suivie d'une lecture des travaux et d'un débat fructueux qui a permis de mettre en lumière les zones d'ombre et à éclairer les ambiguïtés et enfin de conclure cette belle aventure enrichissante avec les apprenants.

	<b>Thèmes</b>	<b>Textes supports</b>
<b>Groupe 1</b>	Les fêtes et les traditions des Français	Recours au texte d'A. Begag (Noël)
<b>Groupe 2</b>	Les fêtes et les traditions des Français	Recours au texte de G. De Maupassant (le baptême)
<b>Groupe 3</b>	Les loisirs des français et leur vision des choses	Recours au texte de J-F. Duval (le week-end)

Pour évaluer la progression des attitudes des apprenants envers l'Autre et sa différence culturelle, Nous avons été basés sur, dans leurs productions, la grille d'évaluation suivante:

<b>Critères d'évaluation</b>
1- Des attitudes d'ouverture, de tolérance et de respect envers de l'Autre.
2- Caractéristiques culturelles liées à la culture cible.
3- Signes d'attachement pour la culture d'origine
4- Des signes d'hésitation ou de méfiance vis-à-vis de la différence.
5- Représentations vis-à-vis de la culture cible
6- Représentations vis-à-vis de la culture source

Cette activité d'écriture a été réalisée dans le but d'évaluer la progression des compétences linguistiques et (inter) culturelles chez les apprenants. Son objectif principal est de repérer les perturbations liées au frottement des cultures dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

En lisant les productions écrites des apprenants, nous avons pu dégager ce qui suit :

➤ Les éléments culturels que les apprenants ont déjà discutés lors de l'expérimentation sont présents dans les trois textes rédigés, ce qui témoigne de l'assimilation des apprenants des différents traits culturels abordés en classe, tels que ceux liés à la culture source et à la culture cible.

➤ Les apprenants adoptent des attitudes plus objectives en analysant et en argumentant avant de porter un jugement. Leurs opinions ne sont plus données de manière aléatoire. Les représentations négatives ne sont pas absentes totalement, mais elles sont très réduites.

➤ Les deux cultures sont constamment comparées dans les trois textes rédigés. Les apprenants font appel toujours à leur culture qui reste profondément ancrée dans leurs esprits. Ils mentionnent les aspects qu'ils apprécient dans leur propre culture, dénoncent d'autres, mentionnent ce qu'ils dérangent dans la culture de l'Autre et ce qui les aime.

➤ Le travail en groupe a renforcé leur motivation, tous les apprenants ont pris part à cette activité. Ainsi, la lecture des textes produits a donné aux apprenants l'opportunité d'approfondir certains points, les faisant découvrir des traditions qui font partie de leur culture mais qu'ils ignoraient.

➤ D'une certaine manière, les apprenants ont pu acquérir des compétences (inter)culturelles en se familiarisant avec des caractéristiques culturelles françaises. Leur connaissance de leur propre culture a été actualisée en effectuant des comparaisons et en adoptant un esprit critique, analytique et une attitude de tolérance et de prudence.

➤ Tous les textes nous ont donné l'occasion de voir des signes d'attachement à la culture d'origine, une fierté de leurs convictions, de leurs coutumes et de leurs principes.

C'est la raison pour laquelle nous pouvons affirmer que l'identification des caractéristiques culturelles étrangères leur a permis de s'identifier à leur propre système de signification.

En somme, nous considérons que l'exploitation de cette activité a été extrêmement significative pour les apprenants. En effet, grâce à leur participation active tout au long de l'apprentissage et à leur contribution à l'enrichissement de cette activité, notre tâche s'est simplifiée et nous avons pu atteindre nos objectifs fixés au début de la séance.

En conclusion, cette dernière séance a révélé vraiment l'aptitude des apprenants de la 2<sup>ème</sup> Année secondaire Lettres et Langues Etrangères à s'adapter à une approche nouvelle, ayant pour but, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle. Cette approche soutient un enseignement basé sur l'équilibre entre les dimensions de la langue : la dimension culturelle qui favorise le développement de ses compétences de communication et, par conséquent, la possibilité de découvrir les divers aspects de l'interculturalité et de créer des liens d'échange et de compréhension mutuelle entre les sociétés, et les dimensions linguistiques qui permettent de saisir le fonctionnement de la langue.

## Conclusion

La mise en œuvre de l'approche interculturelle dans la classe de deuxième année secondaire a contribué à développer les compétences (inter)culturelles de nos apprenants. Le principe de progression dans l'application de notre proposition didactique est expliqué par la façon dont nous avons travaillé pour aider ces apprenants à approfondir leur compréhension à la réalité étrangère et à développer leurs représentations. Il est question de repérer leurs attitudes et leurs idées envers l'Autre avant et après la mise en œuvre d'un plan de formation, qui s'appuie principalement sur différents supports à thématique culturelle, qui suscitent des comparaisons entre les deux systèmes de significations local (source) et étranger (cible).

Même si notre but principal est de mettre en valeur la dimension culturelle, nous n'avons pas négligé la dimension linguistique. Cela a pour but de développer chez nos apprenants une compétence à communiquer efficacement, qui leur offre la possibilité de s'ouvrir au monde extérieur et encourage la tolérance sociale.

La focalisation de notre réflexion sur une démarche visant à développer l'interculturel par le biais du linguistique a donné à nos apprenants la possibilité d'établir des liens entre deux systèmes de références différents, de s'adapter aux caractéristiques de la culture étrangère, de mettre à jour leurs connaissances sur leur culture d'origine et de développer leur capital linguistico-culturel tout en adoptant une attitude à la fois tolérante et attentive, ouverte et prudente.

# **CHAPITRE III**

**ATTITUDES DES APPRENANTS A L'EGARD  
DE L'AUTRE  
- POST-EXPERIMENTATION -**



## **Introduction**

Après avoir mis en œuvre notre proposition expérimentale, basée sur un plan de formation structuré en une séquence didactique élaborée autour d'un ensemble de supports et d'activités, l'objectif principal était de favoriser l'intégration de l'interculturel dans la vie de la classe en développant chez l'apprenant une compétence qui lui permet de reconsidérer ses perspectives, reconstruire ses représentations et établir des relations équitables avec autrui. Le même questionnaire de la phase pré-expérimentale a été distribué une autre fois à nos apprenants, cette fois-ci nous avons voulu mesurer la progression de leurs attitudes et par conséquent, d'apprécier la pertinence des activités réalisées en classe, ainsi que de juger l'efficacité de la démarche adoptée pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans une perspective interculturelle.

L'équilibre entre l'enseignement de la langue et celui de la culture est en réalité l'une des revendications principales d'une didactique qui vise à faire rapprocher les objectifs institutionnels avec les réalités du terrain. Il est cependant assez difficile d'aborder cette problématique dans le contexte algérien, car en raison du manque de formation des enseignants de FLE pour mettre en pratique une telle perspective. En outre, même si notre système éducatif encourage une didactique interculturelle, il n'a pas encore défini de manière rigoureuse les contenus culturels à enseigner, la méthode d'intégrer ces connaissances dans les pratiques de classe et le processus à adopter afin de mesurer la progression de la compétence communicative développée par les apprenants.

Dans ce qui suit, nous exposons les résultats obtenus au cours de la phase finale et, afin d'illustrer la différence entre les attitudes des apprenants lors de la pré-expérimentation et de la post-expérimentation, des tableaux récapitulatifs et comparatifs ont été établis, accompagnés d'analyses selon les approches : sociologique, anthropologique et sémiologique.

## 1. Commentaire et analyse des résultats

### Question 01 : La France, que vous représente ce pays?

- A- La modernité
- B- La liberté d'expression
- C- Le colonisateur
- D- Le racisme
- E- Autre : .....

Tableau 01		Nombre de réponses	Pourcentage
La modernité		16	88,88%
La liberté d'expression		11	61,11%
La colonisation		08	44,44%
Le racisme		05	27,77%
Autre	Pays magnifique	04	22,22%
	Pays de la mode	03	16,66%
	La justice et l'égalité	05	27,77%
	Droit de l'homme	05	27,77%

### Commentaire et analyse

Comme nous l'avons mentionné précédemment, sur cette question, les apprenants interrogés pouvaient choisir plus qu'une réponse et même ajouter d'autres qui sont en accord avec leur perception de la France. Rappelons que les résultats collectés seront comparés à ce qui a été obtenu lors de l'enquête effectuée auprès des apprenants avant l'expérimentation.

D'après les statistiques présentes dans le tableau ci-dessus, il est observé que 08 apprenants, soit 44,44 % de la classe entière, continuent de considérer la France comme un

pays colonisateur. Si cet aux témoigne de la persistance d'une mauvaise image dans l'esprit de nos apprenants, représentant près de la moitié de la classe, il reflète également un changement évident dans leurs opinions, qui considéraient autrefois, la France comme un pays colonisateur à 100 %. Donc, 10 apprenants, ce qui représente 55,55 %, semblent avoir écarté les sentiments de peur et de méfiance de l'Autre et ont pu exclure, de leur perception, les souvenirs de l'Histoire conflictuelle de la France.

05 apprenants, soit 27,77%, de leur côté, ont déclaré que la France est perçue comme un pays raciste. Cette mauvaise représentation associée à ce pays a été partagée auparavant par 12 apprenants, ce qui représente 66,66%.

Le taux obtenu avant et après l'expérimentation est très différent, ce qui démontre qu'une grande partie de nos apprenants a réussi à se débarrasser du poids du passé et de son influence sur leur vision du monde.

En outre, nous pouvons également affirmer que les apprenants qui ont changé leur attitude sont ceux qui ont pu réussir à relativiser leurs opinions et à remettre en question leur perception de l'Autre.

Par ailleurs, nous avons constaté une augmentation significative du nombre d'apprenants qui ont choisi pour des représentations à connotation positive. En réalité, 16 apprenants, soit 88,88 % de l'ensemble de la classe, ont qualifié la France comme un pays de modernité, tandis que 11 autres (61,11 %) ont reconnu qu'ils la considèrent comme un pays de la liberté d'expression. La majorité de ces réponses démontrent que malgré l'esprit de nos apprenants est marqué par certaines idées préconçues, ils sont prêts à s'ouvrir sur un nouveau monde et à reconstruire leurs perceptions en se fondant sur les principes de l'altérité et de la tolérance.

L'intérêt de cette question réside principalement dans l'ensemble des idées apportées par les apprenants pour décrire leurs représentations de la France. Si avant l'expérimentation, seuls 02 apprenants ont mentionné qu'ils la considèrent comme un pays magnifique. Après l'expérimentation, 04 apprenants ont adopté cette idée. De plus, 05 apprenants, soit 27,77%, ont attaché la France au droit de l'homme, 05 autres, ce qui représente 27,77% ont évoqué la justice et l'égalité, et 03 apprenants, soit 16,66% ont associé la France à la

mode en décrivant Paris comme la capitale du luxe. L'accent est mis ici sur le fait que la majorité des représentations mentionnées étaient principalement des idées que nous avons abordées en classe lors des activités d'apprentissage, ce qui démontre l'aptitude de nos apprenants à réinvestir et réutiliser les connaissances acquises.

**Question 02 : Quand on évoque le terme « France », quelle est la première idée qui vous vient à l'esprit?**

<b>Tableau 02</b>		<b>N de réponses</b>	<b>Pourcentages</b>	
<b>Les termes et les expressions cités</b>	<b>Idées péjoratives</b>	<b>Colonisation et Guerre</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
		<b>Ennemi</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>
		<b>Racisme</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>
		<b>Crimes</b>	<b>07</b>	<b>38,88%</b>
	<b>Idées mélioratives</b>	<b>Développement et l'évolution</b>	<b>17</b>	<b>94,44%</b>
		<b>Modernité et la mode</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
		<b>Science et Technologie</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
		<b>Savoir et connaissance</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
		<b>L'égalité</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
		<b>Liberté</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
		<b>La justice</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
		<b>La joie</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
		<b>Démocratie</b>	<b>13</b>	<b>72,22%</b>
	<b>res</b>	<b>Tour Eiffel</b>	<b>13</b>	<b>72,22%</b>

		<b>Zidane et Mbappé</b>	<b>17</b>	<b>94,44%</b>
		<b>Champs Elysées, Paris</b>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>
		<b>Noël</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

## **Commentaire et analyse**

Lorsque les apprenants interrogés ont répondu à cette question, ils ont spontanément fait référence à quelques termes et idées liés à la « France ». Il est certain que ces termes et ces idées auxquels ils ont réfléchi sont porteurs de représentations que nous allons essayer d'analyser en fonction de la leur signification en comparant avec les réponses de l'enquête pré-expérimentale.

Nous pouvons constater, d'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus, que les termes et les idées à sens péjoratif les plus fréquemment évoqués par les enquêtés sont : la colonisation, l'ennemi, le racisme, la guerre et les crimes.

En comparant les résultats obtenus maintenant à ceux de la pré-expérimentation, nous remarquons qu'auparavant les idées négatives ont été mentionnées 84 fois (avec de la première question), alors que celles-ci n'ont été, cette fois-ci, évoquées que 28 fois. Afin d'obtenir une plus grande clarté et précision, nous présentons le tableau comparatif ci-dessous :

		Nombre de réponses	
		Pré-expérimentation	Post-expérimentation
<b>Idées péjoratives</b>	<b>Colonisation et Guerre</b>	<b>34</b>	<b>12</b>
	<b>Ennemi</b>	<b>15</b>	<b>05</b>
	<b>Racisme</b>	<b>21</b>	<b>04</b>
	<b>Crimes</b>	<b>00</b>	<b>07</b>
	<b>Arrogance</b>	<b>09</b>	<b>00</b>
	<b>Mécréants</b>	<b>05</b>	<b>00</b>
	<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>28</b>

D'après les données statistiques de ce tableau, il est observé que l'idée « colonisation et guerre » a été mentionnée 12 fois, contre 34 fois lors de la pré-expérimentation. Quant au terme « ennemi », il n'a été utilisé que 05 fois sur les copies des apprenants, contre 15 fois lors de la première enquête, et le terme « racisme » a également connu une grande diminution, cette fois-ci, de son utilisation (de 21 à 04).

Il est important de mentionner qu'il existe deux termes au sens péjoratif (arrogance – mécréants), qui ont été évoqués respectivement 09 et 05 fois lors de la première enquête (pré-expérimentale), mais qui ont disparu des réponses, des apprenants interrogés sur le questionnaire de l'enquête post-expérimentale.

En se basant sur les données de deuxième ligne du tableau (Idées mélioratives) et en analysant de façon comparative ses statistiques, nous pouvons affirmer que la remise en question des représentations sociales, qui sont d'origine le résultat d'un passé conflictuel entre l'Algérie et la France, est une tâche assez difficile.

Cependant, nous croyons que nous avons réussi à atteindre notre objectif, celui de faire prendre conscience à nos apprenants de certaines idées fausses. Il serait illogique de croire qu'il est possible de changer radicalement la mentalité de tous les apprenants et leur mode de pensée, mais il était possible d'exclure quelques préjugés et de calmer les tensions et les

sentiments d'hostilité que certains apprenants ressentait à l'égard de la France. C'est certainement très bénéfique pour le processus d'enseignement/apprentissage des apprenants, pour leurs résultats et pour leur performance, en raison de leur changement de perception du pays de la langue cible.

En analysant les idées à connotation méliorative mentionnées par les apprenants, nous constatons que différents aspects ont été abordés : la vie sociale, l'aspect scientifique, l'aspect politique et l'aspect sportif.

En évoquant tout d'abord l'aspect de la vie sociale, les apprenants interrogés ont largement mentionné trois termes qui lui sont propres. Il s'agit de «modernité et la mode» qui a été évoqué 15 fois (soit 83,33%) dans les réponses, ainsi que les termes de «liberté» et de «joie» qui ont été cités tous les deux 12 fois (soit 66,66%).En ce qui concerne l'aspect scientifique, trois idées ont été fréquemment abordées : il s'agit de «développement et évolution», qui a été répétée 17 fois, ce qui représente 94,44% de l'ensemble de la classe, ainsi que «science et technologie» et «savoir et connaissance», qui ont été mentionnées par 15 apprenants (soit 83,33 %).

Enfin, pour l'aspect politique, s'est aussi manifesté par la récurrence de trois mots, à savoir :« la démocratie » reprise par 13 apprenants (soit 72,22%), « la justice » et « l'égalité » mentionnées sur 11 copies, avec un taux de répétition assez considérable (61,11%).

En comparant les résultats obtenus de la pré-expérimentation à ceux de la poste-expérimentation, nous constatons que les idées à connotation mélioratives mentionnées par nos apprenants relèvent des mêmes domaines thématiques des aspects évoqués précédemment (scientifique et sociopolitique).Cependant, cette fois-ci, les apprenants ont mentionné davantage de termes et d'idées, ce qui témoigne de l'élargissement de leurs compétences linguistiques.

Finalement, il est important de noter, avant de conclure, que les apprenants enquêtés ont mentionné plusieurs idées qui ne sont pas représentatives de l'Autre, mais qui témoignent de leur attirance pour le patrimoine culturel de la France (Tour Eiffel), 13 apprenants ce qui représente 72,22%, pour son urbanisme (Champs-Élysées, Paris), 10 apprenants (soit 55,55%), pour certains de ses symboles sportifs (Zidane et Mbappé) mentionnés par 17 apprenants (soit 94,44,%), et pour certains événements festifs (Noël) à 100%.

**Question 03 : Souhaitez-vous visiter la France ?**

A- Oui

B- Non

- Pourquoi ?

Tableaux 03	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	14	77,77%
Non	04	22,22%

Pourquoi ?			
		Justification (exemples)	Pourcentage
Aucun	Négative	<p>- Les Français méprisent les arabes et surtout les Algériens (<i>La première et la troisième situations dans l'activité de la production orale</i>)</p> <p>- Pays raciste (<i>La deuxième situation dans l'activité de la production orale</i>)</p>	16,66%
	Positive	<p>- Découvrir la diversité de paysages, la tradition et les habitudes françaises (<i>Textes supports de : G. Maupassant –Le baptême - et de J. F. Duval- le week-end</i>)</p> <p>- Découvrir la gastronomie, les monuments et les événements festifs français (<i>A. Begag- Noël</i>).</p>	50%
	Neutre	Oui	- L'amour de voyage -

			<b>- Découvrir un autre univers et une culture différente</b>	
		<b>Non</b>	<b>- J'aimerais découvrir d'autres pays que la France.</b>	<b>05,56 %</b>

## Commentaire et analyse

D'après le premier tableau, nous pouvons constater que nos apprenants manifestent un grand désir de visiter ce pays magnifique de manière significativement plus marquée, avec un pourcentage atteint 77,77 % sur la classe entière.

L'autre tableau, qui contient les réponses explicatives des apprenants, nous apprend que 50 % d'entre eux ont justifié leur désir de se rendre en France en avançant des arguments qui portent des représentations positives. Selon ces sept apprenants, l'un des avantages qui ont fait de ce pays l'une des destinations les plus recherchées par les touristes est la diversité de ses paysages. De plus, la richesse de son patrimoine (culturel et artistique) constitue aussi l'une des raisons qui ont éveillé la curiosité des apprenants et suscité leur passion de dépasser les frontières :

En effet, outre les événements culturels, la France possède des musées, des monuments et de nombreux lieux historiques qui suscitent l'envie de les découvrir de près. La gastronomie est aussi l'un des éléments les plus enchanteurs qui encourage le voyage à ce pays. En effet, la réputation de la cuisine française a joué un rôle important dans la préservation de l'image de la France en tant que destination offrant les meilleures qualités de restauration.

En ce qui concerne les autres apprenants interrogés (05 apprenants), ce qui représente 27,77 % qui ont exprimé leur désir de visiter la France. Malgré leur volonté de se tourner vers l'autre, leur justification s'est fondée sur des raisons assez objectives : ils ont en effet justifié leur prise de position par l'amour du voyage, par le désir de découvrir un autre univers et d'autres cultures, ainsi que de vivre de nouvelles aventures.

En revanche, 04 apprenants réticents, qui ont choisi de dessiner les frontières et de tracer les limites de leur être et de s'y limiter, refusant ainsi de vivre l'altérité et de s'ouvrir sur de nouvelles perspectives et de nouveaux horizons, ils ne représentent que 22,22% de l'ensemble de la classe.

Cette attitude a été adoptée par 03 apprenants, ce qui représente 16,66% de la classe entière, qui ont expliqué qu'ils sont toujours pris dans l'otage des sentiments de peur et de méfiance de l'Autre. Cependant, un seul apprenant (soit 05,56 %) restant a semblé moins hésitant en manifestant son désintérêt pour la France en souhaitant visiter d'autres pays arabes ou occidentaux.

Afin de souligner la différence entre les attitudes adoptées par les apprenants avant et après l'expérimentation, nous dressons le tableau comparatif suivant :

		Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Attitude	Engagement positif	10	55,55%	14	77,77%
	Engagement négatif	08	44,44%	04	22,22%

Delà, nous pouvons constater qu'il y a une augmentation du nombre d'apprenants qui ont fait preuve de tolérance et d'ouverture d'esprit (de 10 à 14 apprenants) et en même temps une diminution notable du nombre de ceux qui ont manifesté une attitude de réserve et d'hésitation (de 08 à 04).

En réalité, les statistiques fournies par ce tableau démontrent l'importance et la pertinence des activités sélectionnées, ainsi que l'efficacité de la démarche adoptée, car elles nous ont permis de résoudre certaines situations qui suscitaient le rejet de l'Autre et le refus de vivre ensemble.

**Question 04 : Souhaitez-vous poursuivre vos études supérieures en France?**

**A-** Oui

**B-** Non

- Pourquoi ?

<b>Tableaux 04</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>16</b>	<b>88,88%</b>
<b>Non</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>

	<b>Pourquoi ?</b>	
	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Connotation positive</b>	<p>- En France, le niveau d'études est plus avancé, ses universités sont de meilleure qualité et ses diplômes ont une grande valeur.</p> <p>- En France, les fonctionnaires bénéficient d'un salaire plus élevé, plus de possibilités pour réaliser une carrière réussie au niveau personnel et professionnel.</p>	<b>88,88%</b>
<b>Connotation négative</b>	<p>- Le racisme en France, envers les arabes et envers les Algériens en particulier (Islamophobie)</p>	<b>05,55%</b>
<b>Connotation neutre</b>	<p>- J'adore mon pays et je suis pleinement satisfait du niveau des études ici.</p> <p>- Le coût élevé des études en France, et la cherté de la vie là-bas.</p>	<b>05,55%</b>

## Commentaire et analyse

Il est observé, dans l'ensemble des réponses, qu'une grande partie des apprenants interrogés (16) ce qui représente 88,88% désire poursuivre leurs études supérieures à l'étranger. En analysant les réponses des enquêtés, nous constatons qu'ils sont principalement motivés par la qualité de l'enseignement dans les universités françaises. A leur avis, ces dernières sont classées dans une position supérieure à la nôtre et elles fournissent des diplômes qui ont une grande valeur sur le marché d'emploi. Autrement dit, le critère de l'utilité des études en France est retenu dans le choix de ces 16 apprenants, car elles sont considérées comme un moyen d'amélioration sociale et un avantage pour réussir sa carrière professionnelle.

En revanche, pour les réponses concernant le refus de poursuivre des études à ce pays, elles n'étaient exprimées que par une minorité des apprenants (02), soit 11,11%. Cette attitude repose sur trois aspects essentiels : éducatif, financier et relationnel.

Premièrement, l'aspect éducatif qui consiste à satisfaire le niveau de formation offert et à apprécier la valeur des diplômes délivrés dans nos universités. Deuxièmement, l'aspect financier, qui est expliqué par le coût élevé des études en France par rapport à notre pays, où elles sont encore gratuites, et dernièrement l'aspect relationnel qui se manifeste par l'attachement à sa famille et à son pays, de plus, l'intégration dans la société de ce pays est très difficile en raison des mauvaises représentations de son peuple envers les arabes en général et l'Algérien en particulier.

En comparant les réponses collectées avant et après l'expérimentation, nous constatons une augmentation significative du taux d'acceptation, passant de 61,11% à 88,88%. En effet, une grande partie d'apprenants a changé son choix en raison de la qualité de l'enseignement et des meilleures opportunités de réussite personnelle et professionnelle que la France offre. Cette comparaison entre notre système éducatif et celui de la France a réellement permis à nos apprenants de comprendre le rôle crucial de l'apprentissage de la langue française et son importance en tant qu'outil permettant d'accéder à une formation dans une université à l'étranger.

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

- A- Simple et modeste.
- B- Instruit et cultivé
- C- Arrogant et impoli
- D- Ouvert d'esprit
- E- Raciste et xénophobe
- F- Autre : .....

<b>Tableaux 05</b>			<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Simple et modeste</b>			<b>13</b>	<b>72,22%</b>
<b>Instruit et cultivé</b>			<b>14</b>	<b>77,77%</b>
<b>Arrogant et impoli</b>			<b>05</b>	<b>27,77%</b>
<b>Ouvert d'esprit</b>			<b>15</b>	<b>83,33%</b>
<b>Raciste et xénophobe</b>			<b>06</b>	<b>33,33%</b>
<b>Autre</b>	<b>Positive</b>	<b>Intelligent</b> <b>Sérieux</b> <b>Romantique</b> <b>Propre</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>

<b>Tableau récapitulatif</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Représentation positive</b>	<b>45</b>	<b>80,35%</b>
<b>Représentation négative</b>	<b>11</b>	<b>19,64%</b>

## Commentaire et analyse

Cette question a été posée en tant que moyen pour repérer les représentations sociales des apprenants. En y répondant, ils pouvaient choisir plus d'une réponse, comme ils avaient la possibilité d'ajouter d'autres idées qui correspondent à leur vision de l'Autre.

Les données mentionnées dans les tableaux ci-dessus nous informent qu'une grande partie des apprenants voit les Français de manière positive : 15 apprenants, représentant 83,33 % de tous les enquêtés, ont confirmé qu'ils les considèrent comme « ouverts d'esprit ». De leur côté, 14 apprenants, ce qui représente 77,77 % ont avoué qu'ils les trouvent comme un peuple instruit et cultivé. De plus, 13 d'entre eux (soit 72,22%) ont également affirmé qu'ils les perçoivent comme un peuple simple et modeste. En revanche, certains apprenants ont ajouté des représentations positives des Français en affirmant qu'ils sont un peuple intelligent, sérieux, romantique et propre.

Toutefois, il semble qu'une partie de la classe continue de cultiver des idées négatives à l'égard de l'Autre. En fait, parmi tous les apprenants de la classe, 06 d'entre eux, représentant (33,33 %) se sont mis d'accord à l'idée que les Français sont un peuple xénophobe et raciste. De plus, 05 autres (soit 27,44%) ont jugé qu'ils sont également des gens arrogants et impoli.

Afin de saisir la différence entre les résultats obtenus avant et après l'expérimentation et le changement des représentations de ces apprenants, nous exposons le tableau suivant :

	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	N de réponses	Pourcentage	N de réponses	Pourcentage
<b>Représentation positive</b>	<b>23</b>	<b>51,11%</b>	<b>45</b>	<b>80,35%</b>
<b>Représentation</b>	<b>22</b>	<b>48,88%</b>	<b>11</b>	<b>19,64%</b>

<b>négative</b>				
-----------------	--	--	--	--

Il est observé, à partir de ces données affichées dans le tableau, une augmentation significative du nombre de représentations positives passant de 51,11% à 80,35%, tandis que le nombre de représentations négatives, mentionnées par les apprenants, a considérablement diminué de 48,88% à 19,64%. En analysant ces résultats, il est possible de déduire que de nombreux apprenants ont pu développer la compétence de relativiser leurs représentations et de s'interroger sur certaines représentations qui leur ont été transmises par l'entourage. La démarche d'enseignement adoptée a permis de passer d'une attitude figée à une compétence de relativisation. L'objectif de cette démarche était d'influencer la conscience de l'apprenant, ses visions de l'autre et de soi-même, tout en cherchant à développer chez lui la aptitude à remettre en cause les représentations et les idées qu'il a acquises.

Il est important de noter que cette augmentation significative dans les représentations positives ne signifie en aucun cas que nos apprenants ont commencé à idéaliser l'autre ou à le surestimer. Nous considérons plutôt que cela témoigne de la prise de conscience, que le respect de la diversité et de la différence sont très indispensables pour favoriser le développement, l'épanouissement et l'ouverture sur l'autre monde.

**Question 06 : En présence d'un locuteur francophone, je ressens :**

- A- D'une profonde admiration
- B- D'un sentiment de rejet
- C- Aucune émotion et sentiment
- D- Autre : .....
- Pourquoi ?

<b>Tableaux 06</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>D'une profonde admiration</b>	<b>12</b>	<b>66,66 %</b>
<b>D'un sentiment de rejet</b>	<b>04</b>	<b>22,22 %</b>
<b>Aucun sentiment et aucune émotion</b>	<b>02</b>	<b>11,11 %</b>

<b>Pourquoi ?</b>		
<b>Attitude</b>	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est respectueux et très cultivé.</li> <li>- Il est épanoui et ouvert d'esprit.</li> <li>- Il est beau et élégant.</li> </ul>	<b>66,66 %</b>
<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est orgueilleux et irrespectueux.</li> <li>- Il est laïque.</li> <li>- Il déteste l'islam et les musulmans.</li> </ul>	<b>22,22 %</b>

### **Commentaire et analyse**

Rappelons que l'objectif principal de cette question était d'identifier les représentations sociolinguistiques des apprenants. Lesquelles représentations ont la possibilité d'influencer l'envie d'apprendre une langue étrangère. Pour orienter les apprenants dans leur choix, nous leur avons demandé qu'ils doivent choisir une seule réponse tout en cherchant à la justifier.

Les résultats obtenus montrent que 12 apprenants, représentant 66,66 % de l'ensemble de la classe, ressentent de profonde admiration envers un locuteur francophone. Ces apprenants ont expliqué leur prise de position en affirmant que ce locuteur appartient à la classe des élites (il est respectueux et très cultivé) et qu'en plus de sa beauté et de son élégance, il est également plein d'épanouissement et ouvert d'esprit. Toutefois, 04 enquêtés, ce qui représente 22,22% ont révélé des attitudes de rejet, de refus et voire de repli envers l'Autre, arguant que celui-ci est souvent orgueilleux, irrespectueux et déteste tout ce qui concerne l'islam. Enfin, 02 interrogés, soit 11,11% ont manifesté leur neutralité en déclarant qu'ils n'ont aucun sentiment face un locuteur francophone.

Afin de souligner le changement dans les attitudes de nos apprenants et la progression dans leurs représentations, nous dressons le tableau suivant qui contient les résultats obtenus avant et après l'expérimentation

	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	N de réponse	Pourcentage	N de réponse	Pourcentage
<b>D'une profonde admiration</b>	<b>06</b>	<b>33,33 %</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>
<b>D'un sentiment de rejet</b>	<b>10</b>	<b>55,55 %</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>
<b>Aucun sentiment et aucune émotion</b>	<b>02</b>	<b>11,11 %</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>

Les statistiques mentionnées dans le tableau montrent que lors de la première enquête (pré-expérimentation), l'attitude de (xénophobe) est la plus dominante (55,55 %). En revanche, lors de la deuxième enquête, les apprenants adoptent des attitudes positives et neutres.

Il est important de signaler que la fonction sociale de la langue, en tant que facteur de catégorisation, a toujours joué un rôle essentiel dans les choix des apprenants, parce qu'ils ont regroupé tous les francophones dans une catégorie et lui ont attribué des caractéristiques particulières. (épanouis, ouverts d'esprit, élégants, cultivés, éduqués, instruit, ... etc.). Cela implique que les apprenants penchent à généraliser des idées et à simplifier de manière excessive les traits qui distinguent les membres d'un groupe.

Cependant, il est possible de constater la formation de quelques stéréotypes du moment que les traits liés à ce groupe sont perçues non seulement comme représentatifs, mais également comme constitutifs de cet ensemble.

**Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien francophone diffère d'un Algérien arabophone?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

Tableaux 07	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	05	27,77%
Non	13	72,22%

		Justifications (exemples)	
<b>Représentations</b>	<b>Francophone</b>	* Cultivé * civilisé * Ouvert d'esprit * poli * tolérant .....	Ils partagent la même culture (algérienne)
	<b>Arabophone</b>	* Modeste * Nationaliste * Simple .....	

**Commentaire et analyse**

Une fois les sentiments et les émotions des apprenants à l'égard d'un locuteur francophone connus, nous avons examiné les représentations qu'ils ont de l'appartenance linguistique et de son rôle dans la vision de l'Autre. En premier lieu, les apprenants ont abordé la question de la différence entre un locuteur arabophone et francophone—dans notre cas les deux sont Algériens - puis ils ont mentionné les caractéristiques de chaque locuteur pour justifier leur propos.

En se basant sur les résultats obtenus, il apparaît que la plupart des apprenants interrogés 13, ce qui représente 72,22 %, pense qu'il n'y a aucune différence entre les deux locuteurs, étant donné qu'ils proviennent de la même société et partagent la même culture (algérienne).

En ce qui concerne cette proportion de la classe, le choix linguistique ne signifie pas nécessairement une identification à un groupe culturel. Ceci dit que, ces apprenants ont pris conscience que l'apprentissage de cette langue étrangère (le français) est un avantage qui leur permet de s'ouvrir sur un nouveau monde et nouvelles cultures, ainsi que d'acquérir de nouvelles connaissances, tout en préservant leur fidélité envers leur pays natal.

Cependant, parmi tous les apprenants interrogés, 27,77 % ont exprimé l'opinion opposée en considérant qu'il existe effectivement une différence linguistique et culturelle entre un locuteur arabophone et un locuteur francophone.

En effet, les deux locuteurs ont été présentés de manière positive dans les réponses argumentatives des apprenants, ils ont qualifié un Algérien francophone comme suit : il est poli, civilisé, spontané, compréhensif, tolérant, ouvert d'esprit et possédant une bonne culture. En ce qui concerne l'Algérien arabophone, les caractéristiques attribuées à lui sont la simplicité, la modestie et un plus grand attachement à sa famille, son pays et à sa propre culture.

En comparant les réponses données par les enquêtés avant et après l'expérimentation, nous constatons que la majorité d'apprenants a changé son attitude en avançant des arguments objectifs lors de la deuxième enquête (post-expérimentation), pour justifier leur prise de position : En effet, nous avons remarqué aussi que la justification de ceux qui pensent qu'il existe une différence n'a porté sur aucun jugement de valeur péjorative. Les apprenants ont exprimé leurs appréciations envers l'Autre sans faire de critiques négatives. Cela signifie qu'ils ont développé la compétence de réagir sur les représentations qui conduisent aux conflits et empêchent l'émergence d'attitudes de tolérance et de prendre du recul vis-à-vis de leur jugement initial.

**Question 08 : Etes-vous passionné (e) par la langue française?**

**A-** Oui

**B-** Non

- Pourquoi ?

<b>Tableaux 08</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>14</b>	<b>77,77 %</b>
<b>Non</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>

<b>Pourquoi ?</b>			
	<b>Justification (exemples)</b>	<b>Pourcentage</b>	
<b>Attitude</b>	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une langue très belle et harmonieuse.</li> <li>- C'est une langue pleine d'amour</li> <li>- C'est une langue de prestige et de civilisation</li> <li>- En parlant cette langue, je ressens une certaine différence.</li> <li>- Elle nous offre la possibilité de découvrir le monde et de s'épanouir.</li> </ul>	<b>77,77%</b>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une langue de l'ennemi</li> <li>- C'est une langue difficile et compliquée</li> </ul>	<b>22,22%</b>

## Commentaire et analyse

L'objectif de cette question était de repérer les représentations linguistiques des apprenants à l'égard de la langue française. Les résultats présentés dans le premier tableau révèle que 14 apprenants, ce qui représente 77,77 % de la classe, aime le français.

De leur point de vue, cette langue est considérée comme un moyen d'ouverture sur le monde et d'accès au prestige et à la civilisation. De plus, certains apprenants la perçoivent comme à la fois belle, harmonieuse et romantique, ainsi que, en parlant cette langue, ils ont l'impression d'être différents.

En revanche, 04 apprenants, représentant 22,22 % de l'ensemble de la classe ont déclaré ne pas l'apprécier comme étant difficile à apprendre et très compliquée, ainsi qu'elle est issue d'un pays ennemi avec lequel nous avons un passé noir.

En comparant les réponses explicatives des deux enquêtes (avant et après l'expérimentation), nous remarquons que les apprenants, qui ont manifesté leur engagement pour le français, ont justifié leur attitude par des arguments reposant sur deux paramètres :

Le premier paramètre, c'est que cette langue revêt une grande importance et une utilité, non seulement dans notre pays, mais également à l'étranger, en particulier dans les pays francophones.

Le deuxième paramètre, c'est que le degré d'affectivité qui dépend du degré de sympathie que l'apprenant a envers une langue. Dans ce cas-là, nous dépassons le niveau des représentations mentales pour nous rendre dans un plan plus subjectif, celui des émotions et des sentiments linguistiques.

En ce qui concerne les apprenants qui ne sont pas passionnés par le français et qui ne l'aiment pas, même si leur nombre a considérablement diminué, leurs idées et leurs arguments reposent toujours sur les mêmes critères, à savoir : Cette langue est complexe et son apprentissage est difficile. De plus, certains apprenants conservent toujours dans leurs esprits l'image de la France comme un ennemi et un ancien occupant.

Le tableau ci-après illustre le changement des attitudes des apprenants après l'expérimentation que nous avons réalisée avec eux :

	<b>Pré-expérimentation</b>		<b>Post-expérimentation</b>	
	<b>N de réponses</b>	<b>pourcentage</b>	<b>N de réponses</b>	<b>pourcentage</b>
<b>J'aime le français</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>	<b>14</b>	<b>77,77%</b>
<b>Je n'aime pas le français</b>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>

D'après les statistiques affichées sur ce tableau récapitulatif, nous constatons que plusieurs apprenants ont changé leur avis et que le pourcentage de ceux qui apprécient le français a quasiment doublé. La nouvelle perception développée de cette langue porterait une valeur ajoutée à son apprentissage et aux efforts que les apprenants vont fournir pour avancer.

**Question 09 :Souhaitez-vous améliorer votre niveau en français?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

<b>Tableaux 09</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	<b>16</b>	<b>88,88%</b>
<b>Non</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>

<b>Pourquoi ?</b>			
<b>Attitude</b>	<b>Justification (exemples)</b>		<b>Pourcentage</b>
	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les études supérieures sont dispensées en français</li> <li>- Elle nous facilite le voyage aux pays francophones- Elle nous permet de communiquer avec les étrangers- J'adore cette langue- Cette langue occupe une place importante en Algérie</li> </ul>	<b>88,88%</b>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je n'apprécie pas beaucoup cette langue et elle n'est pas ma priorité</li> <li>- Le monde entier s'exprime en anglais</li> </ul>	<b>11,11%</b>

### **Commentaire et analyse**

Dans le but de mesurer et d'évaluer le désir des apprenants d'améliorer leur niveau en français et les motifs qui les incitent à s'y investir, cette question nous a permis de constater que la grande majorité des apprenants interrogés ce qui représente (88,88%) sont d'accord pour reconnaître le statut qu'occupe cette langue sur le territoire algérien et l'importance de son apprentissage.

Ces apprenants ont justifié cette prise de position par le fait que l'enseignement de la plupart des disciplines, qui sont assez prestigieuses et semblent les plus appréciées socialement, est dispensé en français.

De ce fait, la perception positive du français en tant que langue d'accès aux études supérieures et aux sciences en général a rendu son apprentissage très désiré. D'une part, elle offre davantage d'opportunités pour trouver un emploi sur le marché du travail, et d'autre part, elle semble nécessaire même au niveau international car elle nous donne la possibilité de communiquer, de voyager et de découvrir d'autres cultures et d'autres civilisations.

Cependant, parmi tous les apprenants enquêtés, il y a 02, ce qui représente 11,11% qui ont dévoilé leur dépréciation à cette langue et leur désintérêt à son apprentissage, affirmant que cette langue n'est plus une priorité et n'a aucune valeur pour eux, en plus, le monde entier s'exprime en anglais

En analysant les réponses obtenues lors de la première et la deuxième enquête c'est-à-dire avant et après l'expérimentation, nous constatons que nos apprenants ont pu développer une certaine compétence qui leur permet d'aborder la langue étrangère dans tous ses aspects (linguistique, culturel, interculturel, etc.) et de s'engager en tant qu'individus conscients de leurs actions et de leurs choix.

Cependant, il convient de souligner que la compétence que nous souhaitons développer chez nos apprenants est un système en constante évolution. Il serait donc impossible d'atteindre une fois son niveau supérieur.

Autrement dit, ces apprenants ont la possibilité de progresser en permanence et de développer progressivement la compétence (inter)culturelle, mais leur processus d'apprentissage resterait encore imparfait.

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

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

<b>Tableau 10</b>		<b>Nombre de réponse</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Difficile</b>		<b>04</b>	<b>22,22%</b>
<b>Abordable</b>		<b>11</b>	<b>61,11%</b>
<b>Facile</b>		<b>00</b>	<b>00%</b>
<b>Autre</b>	<b>Compliquée et très difficile</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>

## Commentaire et analyse

Sur l'ensemble des réponses, une partie importante d'apprenants(11), ce qui représente 61,11%, estime que l'apprentissage de la langue française est abordable. Cette vision, lors de la première enquête pré-expérimentale, n'était partagée que par 04 apprenants, soit 22,22 %, montre que les attitudes ne sont pas figées mais elles peuvent être ajustées et changées en fonction de la méthodologie d'enseignement/apprentissage adoptée et les objectifs fixés.

Or, la démarche adoptée visait à lutter les conceptions de malaise et d'insécurité linguistique, en offrant aux apprenants la possibilité de surmonter certains de leurs obstacles et de passer d'un monde à un autre, ainsi que de voir les choses sous une nouvelle perspective.

De l'ensemble des apprenants interrogés, 04 d'entre eux, ce qui représente 22,22%, ont toutefois indiqué qu'ils éprouvent des difficultés à apprendre la langue française, et considèrent son apprentissage difficile. Cette opinion adoptée nous semble très logique, compte tenu des lacunes observées chez plusieurs apprenants.

En effet, certains apprenants ne disposent pas des compétences nécessaires pour poursuivre leur apprentissage, ce qui aurait pu entraîner un écart plus important entre eux et les éléments brillants, si nous n'avions pas pris les mesures nécessaires pour repérer leurs besoins et ajuster les cours en fonction de leurs capacités et de leurs attentes, afin d'atteindre un succès complet et constant.

En revanche, selon 03 apprenants interrogés, représentant 16,66%, l'apprentissage de la langue française est compliqué et très difficile. Au cours de l'enquête pré-expérimentale, cette vision a été adoptée par 06 apprenants soit 30%. En ce qui concerne la vision selon laquelle le français est facile à apprendre n'a été choisi par aucun apprenant.

Toutes ces statistiques indiquent que nos apprenants sont pleinement conscients des immenses difficultés auxquelles ils sont confrontés à apprendre cette langue, cependant

nous pensons qu'ils ont néanmoins acquis une certaine familiarité avec elle et qu'ils ont commencé à la percevoir un peu moins comme étrangère.

Les différences entre les résultats des deux enquêtes avant et après l'expérimentation sont explicitées dans le tableau suivant :

		Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
		Nombre de réponses	Pourcentage	Nombre de réponses	Pourcentage
<b>Difficile</b>		<b>08</b>	<b>44,44%</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>
<b>Abordable</b>		<b>04</b>	<b>22,22%</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
<b>Facile</b>		<b>00</b>	<b>00%</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>
<b>Autre</b>	<b>Complicquée et très difficile</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>

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

- A- Français
- B- Anglais
- C- Arabe
- Justifiez votre choix initial

Tableaux 11	évoqué en tant que						
		Premier choix		Deuxième choix		Troisième choix	
Nombre de réponses	<b>Français</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>
	<i>Arabe</i>	<b>07</b>	<b>38,88%</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>

	<i>Anglais</i>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>	<b>07</b>	<b>38,88%</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>

	<b>Justification du 1<sup>er</sup> choix</b>
<b>Français</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue de la liberté d'expression</li> <li>- Très belle langue</li> <li>- Langue d'ouverture et d'épanouissement</li> <li>- un moyen de réussite et d'amélioration intellectuelle</li> </ul>
<i>Arabe</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La langue de la religion et du coran</li> <li>- La langue maternelle (de notre pays)</li> <li>- Langue noblesse.</li> </ul>
<i>Anglais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langue mondiale permet de voyager partout</li> <li>- Langue de prestige et de modernité</li> <li>- Langue d'accès aux sciences et aux technologies</li> </ul>

### **Commentaire et analyse**

D'après les données recueillies pour cette question concernant la place qu'occupe chaque langue, nous constatons que la langue française a été mentionné 09 fois comme première langue préférée par les enquêtés (07 d'entre eux ont placé l'anglais en deuxième position, tandis que 05 ont choisi l'arabe).

Au moment de justifier leur choix initial, ces apprenants ont souligné leur perception du français comme un moyen d'ouverture et d'épanouissement sur le monde étranger et langue de liberté d'expression, ainsi que ils la perçoivent comme une très belle langue.

Par rapport aux réponses de l'enquête pré-expérimentale, nous constatons une augmentation significative du nombre de ceux qui ont opté pour le français en première position où ce nombre a été triplé (de 3 à 9), ce qui indique que ces apprenants ont pu modifier certaines de leurs représentations et qu'ils ont également réussi à développer une nouvelle perception de cette langue. Aussi, il est possible que ces images positives favorisent l'apprentissage du français, qui est également un moyen de réussite et d'amélioration intellectuelle.

Sur l'ensemble des réponses données, il y a 07 apprenants, soit 38,88%, ont placé la langue arabe en tête (03 d'entre eux l'ont suivie de la langue française, tandis que les 07 autres ont préféré la langue anglaise en deuxième place). Leurs arguments se sont basés sur pratiquement les mêmes éléments mentionnés dans la première enquête pré-expérimentale, à savoir : les sentiments d'appartenance à un territoire, à un groupe social et à une communauté religieuse. Il est donc évident que, dans leur choix, ces apprenants ont considéré la langue comme une structure symbolique représentative d'une idéologie, cette structure donne à la fois l'impression d'être attaché à un groupe socioculturel et d'être différent d'un autre.

Enfin, en ce qui concerne l'anglais, cette langue a été choisie 05 fois en première place et 07 fois en deuxième place. Selon ses partisans, elle est mondialement reconnue et est devenue indispensable pour réussir dans différents secteurs tels que la technologie, la science, le commerce et bien d'autres. La maîtrise de l'anglais, selon eux, facilite la vie et les voyages à travers le monde, car il y a toujours une personne qui la comprend.

En conclusion, il est important que chaque enseignant incite ses apprenants à acquérir des compétences en langues étrangères, peu importe leurs préférences linguistiques. En effet, cela leur permettra d'établir des liens et de construire des ponts avec l'Autre, ainsi que de découvrir sa culture et d'aborder les choses d'un autre point de vue et sous une autre perspective.

**Question 12 : Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est :**

- A- Pas important
- B- Important
- C- Très important
- Pourquoi ?

<b>Tableaux 12</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Pas important</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>
<b>Important</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
<b>Très important</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>

<b>Pourquoi ?</b>		
<b>Justification (exemples)</b>		
<b>Attitude</b>	<b>Positive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignement supérieur est dispensé en français</li> <li>- En maîtrisant le français, nous avons davantage de chances de trouver un emploi.</li> <li>- La documentation scientifique est plus abondante en français.</li> </ul>
	<b>Négative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'anglais revêt une plus grande importance dans le monde.</li> </ul>

### **Commentaire et analyse**

Après avoir collecté des réponses sur cette question, nous avons constaté que la langue française en Algérie est appréciée par la quasi-totalité de la classe. En fait, 11 apprenants, ce qui représente 61,11 % ont déclaré que son enseignement/apprentissage est « important

», tandis que 05 apprenants, représentant 27,77 % ont déclaré qu'il est plutôt « très important».

Les arguments avancés par ces apprenants se sont concentrés sur l'importance de cette langue dans deux domaines majeurs : premièrement, le domaine professionnel où la présence significative du français dans le domaine économique (Il est principalement lié au marché d'emploi) a accordé une grande valeur à cette langue. Deuxièmement, les études sont principalement en français, car la majorité des spécialités techniques et scientifiques surtout à l'université sont dispensée en cette langue. De plus, la documentation, jugée pertinente, pour faire des recherches académiques dans ces domaines est généralement fournie en français.

Cependant, 02 apprenants de l'ensemble des interrogés, représentant 11,11% considèrent que l'apprentissage de la langue française n'a aucune valeur en Algérie. En effet en raison de de la mondialisation, l'anglais est devenu la langue principale d'échange entre les différentes sociétés du monde.

L'analyse des résultats obtenus lors de la première et de la deuxième enquête révèle que la tendance positive est toujours plus forte que la tendance négative.

En effet, les représentations positives étaient prédominantes lors de la première enquête pré-expérimentale et se sont intensifiées dans la deuxième enquête post-expérimentale (de 66,66% à 88,88%). En même temps, les représentations négatives ont diminué en passant (de 33,33 % à 11,11 %).

Les différences entre les résultats sont explicitées dans le tableau suivant:

	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	Nombre de réponse	Pourcentage	Nombre de réponse	Pourcentage
<b>Pas important</b>	<b>06</b>	<b>33,33%</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>
<b>Important</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>	<b>11</b>	<b>61,11%</b>
<b>Très important</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>	<b>05</b>	<b>27,77%</b>

### Question 13 : J'apprends le français pour :

- A- Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger
- B- Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études
- C- Ce n'est pas mon choix
- D- Autre : .....

<b>Tableau 13</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>
<b>Ce n'est pas mon choix</b>	<b>01</b>	<b>05,55%</b>
<b>Autre</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>

### Commentaire et analyse

Après avoir posé cette question afin de repérer les objectifs attendus de l'apprentissage du français, il a été constaté que 09 apprenants, ce qui représente 50 %, sont motivés et prêts de voyager à l'étranger dont l'objectif est de se familiariser avec le monde francophone et de découvrir les différentes cultures, ainsi que d'explorer les mentalités et l'art de vivre en France.

Comparés aux réponses obtenues au cours de la première enquête, les 05 apprenants qui ont révélé leur désir d'apprendre le français afin d'avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger ne constituaient que 27,77% de la classe entière. Il apparaît que de nombreux apprenants ont dépassé leurs idées réductrices et ils sont devenus bien conscients que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait leur permettre de dépasser leurs frontières, d'explorer d'autres perspectives et d'établir des liens avec l'Autre pour s'enrichir de sa diversité linguistique, sociale et culturelle.

De leur côté, 08 apprenants, soit 44,44 % ont souligné que l'apprentissage de la langue française est important afin de mener une carrière fructueuse et de réussir dans leurs études. En comparaison avec les résultats de la première enquête, nous remarquons que le nombre des apprenants qui partagent cette idée est presque le même représentant 50% de l'ensemble de la classe. Les bénéfices sociaux qui peuvent résulter de la maîtrise d'une langue étrangère tel que le français constituent un motif intéressant pour son apprentissage, en particulier pour ceux qui souhaitent accéder à des professions ou des études supérieures qui s'appuient sur cette langue. Le principe de l'intérêt apparaît donc comme le fil directeur du choix de ces apprenants qui perçoivent l'apprentissage de la langue française comme une réussite professionnelle.

En revanche, le sentiment de rejet envers la langue française a considérablement réduit : au cours de l'enquête pré-expérimentale, 04 apprenants, représentant 22,22% de la classe ont affirmé que l'apprentissage de cette langue n'est pas une décision personnelle, mais c'est une contrainte imposée par l'Etat dans le système éducatif. Cette idée n'a été partagée que par un seul apprenant, soit 05,55% de l'ensemble de la classe lors de l'enquête post-expérimentale.

Ceci indique que de nombreux apprenants ont réussi à remettre en question leur perception négative et ont pris conscience que la langue française n'est pas seulement une matière scolaire permettant d'obtenir des notes, mais plutôt en tant que moyen de communication, d'accès à de nouvelles perspectives et d'ouverture à d'autres mondes.

**Question 14 : Quand vous parlez en français, vous ressentez que vous êtes :**

- A- Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres
- B- Mal perçu (e) par les autres
- C- En opposition à votre identité algérienne
- D- Autre :.....

<b>Tableau 14</b>		<b>Nombre de réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres</b>		<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Mal perçu (e) par les autres</b>		<b>03</b>	<b>16,66%</b>
<b>En opposition à votre identité algérienne</b>		<b>03</b>	<b>16,66%</b>
<b>Autre</b>	<b>une personne instruite et cultivée</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>
	<b>différent des autres</b>	<b>01</b>	<b>05,55%</b>

### **Commentaire et analyse**

Les résultats obtenus de cette question, qui avait pour but de susciter chez nos apprenants une réflexion sur leur utilisation du français en situation de communication réelle (leurs sentiments et leurs attitudes), nous ont montré qu'une grande partie d'apprenants, représentant 50 % de l'ensemble de la classe, a tendance à se sentir plus respectée et admirée plus par les autres lorsqu'ils parlent français. 02 autres apprenants ont mentionné qu'en parlant français, ils se sentent instruits et cultivés et un autre a expliqué que cela lui donne l'impression d'être différent des autres.

Selon ces représentations positives de soi, ces apprenants considèrent que le français n'est pas seulement un moyen de communication comme toute autre langue, mais que sa pratique se caractérise par une dimension de pouvoir psychologique sur autrui. De plus, son usage offre aussi, au moins en partie, à ses locuteurs la possibilité de dominer leur environnement, d'intervenir sur celui-ci et de se représenter positivement par rapport aux autres.

Cependant, 03, représentant 16,66 % de l'ensemble des apprenants interrogés ont tendance à se sentir mal perçus par les autres lorsqu'ils parlent français. Le sentiment négatif prédomine chez ces apprenants, car ils sont conscients de la perception de la société qui évaluerait négativement les individus qui parlent mal cette langue étrangère.

En comparaison avec les résultats de l'enquête pré-expérimentale, il est observé que les craintes d'être critiquées ont diminué et que malgré les difficultés encore rencontrées par nos apprenants à l'oral, ils sont davantage incités à pratiquer le français et motivés à faire plus d'efforts afin de surmonter leurs difficultés linguistiques.

De leur côté, 03 apprenants, ce qui représente 16,66 % ont indiqué que le fait de parler français leur donne l'impression d'être en désaccord avec leur identité algérienne.

Comparé aux réponses de l'enquête pré-expérimentale, il est observé que nos apprenants ressentent moins les aspects négatifs que pourrait transmettre l'usage d'une langue étrangère. Cela s'explique par leur prise de conscience et leur sensibilité à la discrimination du français et à l'incrimination de ses locuteurs par des individus éloignés des valeurs de l'appartenance à la nation.

Les résultats des deux enquêtes, les réponses et les attitudes adoptées par les apprenants sont résumés dans le tableau suivant :

		Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
		N de réponse	Pourcentage	N de réponse	Pourcentage
<b>Respecté(e) et admiré(e) plus par les autres</b>		<b>09</b>	<b>50%</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Mal perçu (e) par les autres</b>		<b>04</b>	<b>22,22%</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>
<b>En opposition à votre identité algérienne</b>		<b>05</b>	<b>27,77%</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>
<b>Autre</b>	<b>une personne instruite et cultivée</b>	<b>00</b>	<b>00%</b>	<b>02</b>	<b>11,11%</b>
	<b>différent des autres</b>			<b>01</b>	<b>05,55%</b>

**Question 15 : Selon vous, la langue française représente :**

- A- Un outil pour les sciences
- B- Un outil de communication
- C- Une langue de prestige
- D- Une composante essentielle de notre culture
- E- Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.
- F- Langue de l'occupant

<b>Tableau 15</b>	<b>Nombre de Réponses</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Un outil pour les sciences</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
<b>Un outil de communication</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>
<b>Une langue de prestige</b>	<b>14</b>	<b>77,77%</b>
<b>Une composante essentielle de notre culture</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.</b>	<b>16</b>	<b>88,88%</b>
<b>Langue de l'occupant</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>

**Commentaire et analyse**

Les réponses recueillies à cette question nous montrent qu'une partie significative des apprenants enquêtés a des perceptions positives à la langue française, en particulier pour le fait qu'elle soit :une langue de prestige 77,77%, une langue qui permet de s'ouvrir au monde 88,88%, un outil pour les sciences 83,33%, une composante essentielle de notre culture 50%.

En revanche, certains apprenants ont manifesté leur désaccord avec les opinions qui valorisent la langue française ; ces apprenants ont tendance à accepter l'idée que le français

soit considéré comme : langue de l'occupant 22,22% et juste un outil de communication 44,44%.

Afin de souligner les différences entre les réponses des apprenants avant et après l'expérimentation et le changement dans leurs représentations, nous dressons le tableau comparatif suivant :

	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	N de réponses	Pourcentage	N de réponses	Pourcentage
<b>Un outil pour les sciences</b>	<b>10</b>	<b>55,55%</b>	<b>15</b>	<b>83,33%</b>
<b>Un outil de communication</b>	<b>14</b>	<b>77,77%</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>
<b>Une langue de prestige</b>	<b>12</b>	<b>66,66%</b>	<b>14</b>	<b>77,77%</b>
<b>Une composante essentielle de notre culture</b>	<b>03</b>	<b>16,66%</b>	<b>09</b>	<b>50%</b>
<b>Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.</b>	<b>08</b>	<b>44,44%</b>	<b>16</b>	<b>88,88%</b>
<b>Langue de l'occupant</b>	<b>17</b>	<b>94,44%</b>	<b>04</b>	<b>22,22%</b>

Nous pouvons observer, à partir de la lecture de ces statistiques, un changement significatif dans les représentations de nos apprenants : au cours de l'enquête pré-expérimentale, ce sont les idées à connotation négative qui dominent dans la perception de la langue française. Toutefois, lors de l'enquête post-expérimentale, où les apprenants ont répondu au même questionnaire, après avoir suivi une formation basée sur l'interculturalité, ce sont principalement les idées positives et les représentations favorables à la langue française qui ont été perçues ainsi exprimées par les apprenants.

Delà, il est possible de déduire que la démarche adoptée a été pertinente, car elle a permis de mettre en évidence des préjugés et a participé au développement de l'apprenant

sur plusieurs plans (linguistique, culturel, social, etc.). En fait, il s'agit d'un processus d'enseignement/apprentissage qui ouvre la porte à l'apprenant à s'ouvrir sur un nouveau monde en lui permettant de vivre l'interculturel et de s'épanouir tout en acceptant l'Autre dans sa diversité linguistique et socioculturelle.

## Conclusion

En adoptant la perspective de J. Courtilon (1984), qui souligne l'importance de faire prendre conscience à l'apprenant de la subjectivité de ses représentations, puis de le faire évoluer progressivement vers la reconstruction de ses idées préconçues par la confrontation et les échanges entre apprenant-apprenant et apprenant-enseignant. De ce fait, une démarche progressive a été adoptée pour inciter l'apprenant à se détourner et à remettre en question ses jugements initiaux.

En se basant sur cette réflexion, nous croyons que la mise en œuvre de notre piste didactique a pu orienter l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère vers une perspective (inter)culturelle, en lui permettant de se réadapter à ses objectifs culturels et interculturels. Or, nos affirmations sont validées car les résultats obtenus au cours de la phase post-expérimentale ont montré un développement significatif de la compétence (inter)culturelle chez la majorité de nos apprenants.

En fait, les représentations péjorative, en particulier celles qui portent des idées attachées au passé, connu une baisse significative. Cela signifie que de nombreux apprenants ont réussi à se débarrasser du lourd poids du passé et de son influence sur leur perception du monde. Le recul des représentations péjorative a conduit à une augmentation significative des représentations à connotation méliorative, tant à l'égard de la France, des Français que de la langue et de la culture française.

Toutefois, il est important de souligner que ce net changement et cette augmentation notable des représentations mélioratives ne sont en aucun cas le signe que nos apprenants ont commencé à idéaliser l'Autre ou à le surestimer. Il s'agit plutôt d'une prise de conscience que le respect de la diversité et de la différence est indispensable pour s'épanouir et s'ouvrir sur le monde.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

La présente recherche a été élaborée à partir de deux constats qui se présentent dès le départ : celui de l'absence presque totale de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage au cycle secondaire, qui devrait être le socle de toutes les pratiques langagières et celui de négligence et du manque d'intérêt des concepteurs des manuels scolaires concernant l'exploitation du texte littéraire, malgré son importance en tant que document authentique, qui pourrait être utilisé pour promouvoir de bonnes pratiques d'apprentissage en classe de FLE. De plus, ce support représente un moyen pédagogique précieux où se manifeste l'interculturalité par excellence qui permet de faciliter la communication avec la culture visée et est perçu comme une voie d'accès aux divers codes socioculturels.

En effet, ces deux constats ont alimenté notre réflexion et ont influencé notre idée initiale de mener une recherche scientifique. Par conséquent, nous avons mis en évidence l'importance de combler les difficultés et les obstacles rencontrés chez nos apprenants, ainsi que les lacunes qui demeurent. D'après cela, nous avons élaboré un plan d'action visant à résoudre le problème de la communication interculturelle. L'objectif est donc de trouver une solution à cette problématique et de trouver les différentes façons d'intervenir.

Dans cette perspective, une étude a été réalisée dans le but de mettre en valeur et de mettre en lumière le potentiel indéniable des textes littéraires en tant que moyen adapté à l'approche interculturelle et comme un outil didactique propice en classe de FLE. La mise en relation d'un apprenant avec un texte littéraire et de lui offrir la possibilité de le manipuler librement semble être une stratégie efficace et bénéfique pour stimuler la créativité et l'esprit d'interaction culturelle des apprenants.

Il est important, dans un premier temps, de se rappeler que l'objectif de cette étude était de contribuer de manière significative à l'élaboration d'une didactique du texte littéraire à des fins éducatives variées, notamment interculturelles, ainsi que de mettre en valeur ce texte en classe de FLE pour aider les apprenants à éveiller leur imagination, à acquérir de nouvelles connaissances, à développer leur capacité d'interprétation et à s'ouvrir sur le monde.

Dans cette perspective, nous avons visé de démontrer comment un enseignement interculturel basé sur l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE peut jouer un rôle crucial dans le développement culturel, social, affectif et intellectuel des

apprenants, tout en améliorant leur apprentissage et modifiant le rituel de communication didactique.

La méthode adoptée dans cette recherche est expérimentale, impliquant la création d'une situation d'apprentissage spécifique afin de valider ou non une hypothèse causale qui suggère que les apprenants pourraient améliorer leur apprentissage du FLE et développer leur compétence (inter)culturelle en exploitant le texte littéraire à visée interculturelle. Afin de poursuivre cette étude à travers la pratique, il a été indispensable de mettre en place un cadre théorique et conceptuel basé sur les liens étroits entre les pratiques enseignantes en classe de FLE, la didactisation du texte littéraire et l'interculturel, afin de guider cette recherche et de mettre en lumière les analyses des données empiriques collectées. Pour ce faire, nous avons consacré beaucoup de temps à approfondir et à consolider notre thème de recherche, tout en consultant divers travaux dans différents domaines. Ainsi, nous avons tenté de restreindre précisément le champ d'investigations à l'effet de l'introduction de textes littéraires sur l'apprentissage du FLE afin de mieux appréhender le contexte dans lequel s'inscrit l'encadrement du dispositif pédagogique proposé.

Afin de réaliser cela, nous avons inspiré de quelques travaux scientifiques préalables, ce qui nous a amené à nous interroger sur l'adéquation de notre approche pédagogique littéraire et du programme conçu pour des finalités interculturelles et axé sur l'acquisition de compétences (inter)culturelles, qui sont transversales et nécessitent des compétences langagières à travers d'un processus éducatif spécifique.

Dans cette perspective, de nombreuses interrogations ont été soulevées sur l'efficacité du texte littéraire, un outil pédagogique accessible et destiné à réaliser des expériences interculturelles afin de mettre en place des services éducatifs essentiels. Nos questions principales ont été formulées de la manière suivante :

- ✓ Quels sont les effets de la mise en valeur du texte littéraire à visée (inter)culturelle sur le développement de la compétence (inter)culturelle chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> ASLE et sur l'apprentissage de FLE en général ?

- ✓ Quels sont les critères sur lesquels faut-il se baser pour sélectionner des textes parmi le large éventail des produits littéraires?

Étant donné les résultats obtenus en fonction de la situation pédagogique lancée, l'objectif principal était d'étudier et de mettre en évidence le rôle du texte littéraire en tant que lieu emblématique de l'interculturel, favorisant l'acquisition de nombreuses compétences essentielles et en tant qu'outil approprié pour atteindre de nombreux objectifs ambitieux visant à encourager l'exercice d'une citoyenneté active et universelle et favoriser le dialogue interculturel, en mettant l'accent sur la prise de conscience de principes, de valeurs et de certains thèmes.

Cette étude nous a permis de confirmer nos hypothèses initiales. Les résultats obtenus ont démontré que le texte littéraire, en raison de son potentiel esthétique, affectif et cognitif, peut contribuer à améliorer l'apprentissage du FLE et la conscience interculturelle chez nos apprenants en tant que dispositif pédagogique et en intégrant des activités didactiques qui traitent des faits interculturels. C'est pourquoi il mérite donc d'être privilégié et devrait occuper une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

Sur le plan théorique, cette recherche nous a permis de conceptualiser et de construire les relations entre la notion interculturelle, le texte littéraire et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans ce sens, l'objectif était de mettre en évidence les liens de causalité entre ces trois axes : l'impact de l'exploitation du texte littéraire sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE et les diverses compétences interculturelles qui nécessitent un approfondissement. Sur le plan empirique, notre expérimentation nous a efficacement aidé à créer un univers pédagogique interculturel loin des sous-estimations de la culture de l'Autre et des jugements stéréotypés. Un univers dans lequel chaque culture s'enrichit des autres en prenant conscience de l'importance de la tolérance et de la coexistence.

Notre pédagogie adoptée, pour un enseignement interculturel efficace, a été conçue pour répondre aux besoins des apprenants qui rencontrent des difficultés et des obstacles, en particulier culturels. Son objectif principal est de proposer une séquence didactique intitulée « *La littérature au service de la culture* ».

Cette dernière repose sur la rencontre et l'interaction des apprenants avec un monde littéraire dérivant d'une diversité de cultures et axé sur des thèmes liés à l'Autre et à sa culture, afin de favoriser une meilleure compréhension des ressemblances et des différences socioculturelles.

Les travaux que nous avons réalisés ont des limites de deux natures : théorique et pratique. L'origine de la principale limite théorique de ce travail réside dans l'ampleur du champ d'investigation en didactique des langues-cultures. Il est possible que notre contribution soit imparfaite, il est donc nécessaire de procéder à un processus d'enrichissement ultérieurement. De plus, il convient de signaler que les résultats obtenus dans la partie pratique sont propres au contexte spatio-temporel et aux réalités socioculturelles de l'échantillon sélectionné, ce qui signifie qu'ils ne sont pas applicables à l'ensemble du territoire et de la population interrogée.

Cependant, nous sommes parfaitement conscients que cette étude peut comporter certaines lacunes et qu'il existe certainement des aspects qui ne peuvent pas être abordés ou moins bien traités et moins bien clairs, en particulier en ce qui concerne la conception de la dimension et de la compétence (inter)culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, certaines idées, nous semble-t-il, n'ont pas encore été expliquées ni définitivement clarifiées, étant donné leur complexité et la variété de leurs éléments constitutifs.

A notre avis, cette étude n'est qu'un premier pas qui pousse à poursuivre les recherches et à travailler en faveur des perspectives d'approfondissement et d'élargissement, et qui ouvre d'autres horizons de recherches attachés à la littérature et à l'interculturel dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

À l'instar des diverses analyses effectuées dans le cadre de cette recherche, qui nous paraissent encore prématurées, nous suggérons, dans une perspective réflexive, de chercher à exploiter le texte littéraire à visée interculturelle sous d'autres angles et sous d'autres perspectives afin de promouvoir l'apprentissage des textes littéraires et l'acquisition des compétences interculturelles.

En effet, il semble possible de changer l'échantillon de l'étude, de penser un nouveau modèle d'enseignement littéraire basé sur un genre littéraire spécifique ou de se restreindre

à une activité pédagogique spécifique. Il s'agit des perspectives futures parmi d'autres qui pourront être prises en considération dans les recherches ultérieures.

Nous espérons que cette thèse nous a fait avancer dans la bonne voie et que nous avons pu expliquer de manière aussi claire que possible ce processus de recherche que nous avons réalisé. Pour une meilleure compréhension et clarté, des annexes contenant des informations sont jointes à ce travail et sont organisées par ordre de mention dans le travail, ce qui permettra une meilleure compréhension de cette recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah- Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle. Que sais-je.* (PUF, Vol. 2).
- Abdallah- Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil Spécial*, 2, 145-155.
- Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité.* In : *Les cahiers pédagogiques* (Vols. 1-360).
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle.* ANTHROPOS.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle.*
- Ait Dahmane, K. (2009). *Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction.* <http://ddeposit.univ-alger2.dz:8080/xmlui/handle/20.500.12387/5485>
- Asselah Rahal, S., & Blanchet, P. (2007). *PLURILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ALGÉRIE - Rôles du français en contexte didactique* (EME Editions). [https://www.editions-academia.be/index\\_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&n o=46625](https://www.editions-academia.be/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&n o=46625)
- Aydin, E. (2019). *Les documents authentiques dans l'enseignement du fle (Mémoire de master)* (Hachettepe university, Ankara, Turquie).
- Barthélémy, F., Groux, D., & Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère* (Le Harmattan).
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* (Hachette).
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative.* Didier. <https://shs.cairn.info/l-alterite-en-classe-de-langue--9782278092239>
- Benali, A. (2012). L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 115-132. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/lfa.178.0115>
- Benali, A., & Guehria, W. (2013). *L'altérité dans l'enseignement—Apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluriglossique.* 22. <https://shs.hal.science/halshs-00919533>
- Bennabi, M. (2009). *La réalité et le devenir* (Alem El Afkar).
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes De Linguistique Générale, Tome I* (p. 24).
- Benveniste, É. (1974). Structure de la langue et structure de la société. In *Problèmes de linguistique générale* (Paris, Éditions Gallimard, Vol. 2).
- Besse, H. (1982). *Éléments pour une didactique des documents littéraires.* J. Peytard et al.
- Besse, H. (2008). *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (CREDIF, Didier).
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité" : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.* L'Harmattan. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5129481>
- Blanchet, P. H., & Diaz, O. M. (2007). *Pluralité linguistique et approches interculturelles* », in *Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p.22.*
- Bouguerra, T. (2014). *Pour une approche écodidactique du français langue étrangère et seconde,* (L'HARMATTAN).
- Bourdet, J.-F. (1999). *Lire la littérature en français langue étrangère : Lecture, apprentissage, référence. Études de linguistique appliquée* (Vol. 115).
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère.* Didier.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship : Essays and Reflections.* Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching : A practical introduction for teachers*.
- Carr, P. R., Carignan, N., & Thesee, G. (2010). *Les faces cachées de l'interculturel : De la rencontre des porteurs de culture*. Editions L'Harmattan.
- Castellotti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue* (CLE International).
- CECRL. (2001). *Cadre européen comme de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*.
- CECRL. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- CECRL. (2018). *CECRL, volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Chanier, T., & Audras, I. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*. <https://doi.org/10.4000/alsic.865>
- Compagnon, A. (2018). *La littérature, pour quoi faire?* (Pluriel).
- Conseil de l'Europe. (2000). *Division des politiques linguistiques, cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer*.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*.
- Courtilion, J. (1984). *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.* In : *Le français dans le monde* (Hachette –Larousse, Vols. 1-188).
- Courtilion, J. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère/Seconde* (Hachette).
- Courtilion, J. (2007). *Elaborer un cours de FLE* (Hachette, Paris).
- Couto Silva, K. (2015). Le document authentique, un outil médiateur des interactions en classe de FLE. *Revista Le tras Raras*, 4(1).
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CLE international).
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dakhia, A. (2010). *Parcours interculturels. Être et devenir*. [https://www.academia.edu/67380198/Parcours\\_interculturels\\_%C3%8Aetre\\_et\\_devenir](https://www.academia.edu/67380198/Parcours_interculturels_%C3%8Aetre_et_devenir)
- De Carlo, M. (1998). *Narration littéraire, dimension interculturelle et identification* (ÉLA, Vols. 1-115).
- Defays, J. M., Delbart, A. R., & Hammami, S. (2014). *La Littérature en classe de FLE: Etat des lieux et nouvelles perspectives*. (Hachette français langue étrangère).
- Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (PUF). (1991).
- Dictionnaire des sciences sociales* (Ed. Dalloz). (1983).
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage* (Larousse).
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77461>
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture : Un itinéraire obligé* (L'Harmattan).
- Eco, U. (1994). *Les limites de l'interprétation* (Librairie générale française).
- Fichou, J.-P. (1979). *Enseigner les civilisations* (PUF).
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines* (Gallimard).
- Freire, P. (1980). *Pédagogie des opprimés* (Maspero).
- Galani, M. E. (2010). *Privilégier le texte littéraire en classe de FLE*. 261-272.

- Galisson, R. (1987). *Des palimpsestes verbaux : Des activateurs et des révélateurs culturels remarquables pour un public étranger* (ELA N°97, Didier érudition).
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots* - (CLE international).
- Galisson, R., & Puren, C. H. (1999). *La formation en question, Didactique des langues étrangères*, (CLE international).
- Geertz, C. (1975). *The Interpretation of Cultures* (Hutchinson).
- Gerardo, A. (1990). *Le défi de l'interculturel, langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres, Université Laval, n° 16, Québec, Canada*.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (Clé International).
- Giust-Desprairies, F., & Müller, B. (1997). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles* (Anthropos).
- Godard, A. (2015). *Littérature dans l'enseignement du FLE* (No. 52; Didier). ELLUG. <https://journals.openedition.org/lidil/3900>
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- (Gohard-Radenkovic, A. (2005). *L'usage des concepts de « culture » et d'"interculturel" en didactique*. Palaiseau: Ecole polytechnique.
- Goldstein, B. (2008). *Working with Images, a Resource Book for the Language Classroom* (Cambridge : Cambridge University Press).
- Guberina, P. (2011, mars 15). [Http://www.cairn.info/resume.php](http://www.cairn.info/resume.php) consulté [Communication personnelle].
- Halverson, G. (1985). *In Idiko et al. : Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle, Conseil de l'Europe, 2007*.
- Holec, H. (1988). *L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? pourquoi ? comment* (ELA n°69).
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication* (Hatier-Crédif, Vol. 16).
- Johnson, P. (1989). *in LAFAYETTE R. C. : Culture et enseignement du français, Didier Erudition, Paris, 1990*.
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature?*. (Armand Colin).
- Karin, Sch. (2010). *Parcours pour une formation à l'interculturel*.
- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 13(3), 37-60. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i3.781>
- Krober, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture critical review of concepts and definitions, New York, vintage books, 1952, p.76. Trad : Le concept de culture in LASWELL, DH, Les sciences de la politique, Armand colin, Paris, 1951*.
- Le Roux, S. (2008). *L'évolution de l'enseignement des langues. Cours de didactique du FLE à l'Université du Cap*.
- Legendre, R. (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Larousse).
- Lemeunier-Qu, M. (2006). *Créer du matériel didactique : Un enjeu et un contrat*.
- Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Poche).
- Levis Strauss, C. (1952). *Race et histoire* (UNESCO).
- Levis Strauss, C. (2013). *Nihilisme et politique*.
- Levis-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale* (Plon).
- Linton, R. (1959). *Le fondement culturel de la personnalité*. trad. A. Lyotard , Dunod.
- Louveau, É., & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langues*. (CLE international).
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? *Babylonia*, 1, 6-17.
- Lüdi, G., MÜNCHHE, B., & GAUTHIER, C. (1994). *Vers un enseignement pluriel de l'acivilisation en français langue étrangère*. 100-116.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues, (Que sais-je ?)* (P.U.F, Vol. 3).
- Mekhnache, M. (2010). *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire.*
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196. <https://doi.org/10.7202/1017289ar>
- Mercier, J.-P. (2018). *La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 13(2), 61-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1059211a>
- Mesure, S., & Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines.*
- Miliani, M. (2003). *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien, in Educations et Sociétés Plurilingues* (CMIEBP, Vols. 1-15).
- Ministère de l'Éducation. (1993). *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.*
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *RADP, Ministère de l'Éducation Nationale, commission Nationale des programmes, français 1er Année secondaire, janvier 2005, RADP, Français 2ème année secondaire, Janvier 2006, RADP – Français 3ème année secondaire , 2007.*
- Morsly, D. (1995). *Interculturel et langues , in études littéraires maghrébines* (Le Harmattan, Vols. 1-6).
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction* (Gallimard).
- Mounin, G. (1984). *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues, in « le français dans le monde »* (Hachette, Larousse, Vols. 1-188).
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) : A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), 455-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>
- Ourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* (Minuit).
- Panchiosu, C. (2017). L'utilisation des documents authentiques en classe de fle. *Revue des professeurs de FLE*, 118(15), 39.
- Petitjean, A. (2014). *40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue Pratiques. Dans Pratiques : Linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les médiations (Crem)* (Vols. 1-161-162).
- Piccardo, E. (2018). *Plurilingualism : Vision, conceptualization, and practices. Handbook of research and practice in heritage language education* (Vol. 207).
- Porcher, L. (1988). *Programme, progrès, progressions, projet dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. ». ELA. n° 69, Janvier- Mars, observer et décrire des faits culturels* (Coordonné par Zarat G). (Didier Erudition, Paris).
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. 45(1), 130-133.
- Porcher, L. (2011). [http : //classes/pages/actes/2/PORCHER.rtf](http://classes/pages/actes/2/PORCHER.rtf)  
*Programme de FLE, première année secondaire, . (2005, mars). O.N.P.S. Alger.*
- Puren, C. (1988). *HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.*
- Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. 3, 6-15.
- Puren, C., & GALISSON, R. (1999). *La formation en questions* (Paris, CLE International).
- Puren, C. H. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle »,in les langues modernes* (Nathan, Vols. 1-3).
- Rapport. (2001). *Commission Nationale de la Réforme.*

- Reuter, Y. (1999). *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. 43(44), 191-203.
- Ricœur, P. (1961). *Civilisation universelle et cultures nationales*. Dans *Esprit, Nouvelle série* (Vols. 1-299).
- Rivero Vila, I. (2011). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du français langue étrangère* (thèse doctorale).
- Robert. (2007). *Petit Robert dictionnaire de langue française*.
- Rocher, G. (1992). La notion de culture. In *Introduction à la sociologie générale*. Éditions Hurtubise.
- Sapir, E. (1967). In *PUREN CH.* : « Interculturalité et interdidacticité en didactique des languescultures », in *ELA N°140 octobre – décembre, Paris, 2005, p. 492*.
- Sapire, E. (1967). Anthropologie. In *Culture et personnalité* (Vol. 1, p. 175). Minuit, Paris.
- Sartre, J. P. (1943). *L'Être et le Néant* (Gallimard, Revue de Métaphysique et de Morale, Vol. 49).
- Sartre, J. P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme* (Editions Nagel).
- Saussure, F. de. (1989). *Cours de linguistique générale*. Otto Harrassowitz Verlag.
- Sebaa, R. (2001). *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie*. Ethique nouvelles technologies, Beyrouth.
- Seoud, A. (1998). *Pour une didactique de la littérature* (LANGUES MODERNES, Vol. 92).
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue* (Clé international).
- Taleb-Ibrahimi, K. (2009). *De la créativité au quotidien, Le comportement langagier des locuteurs algériens*. (El –Hikma).
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses.
- Tylor, E. (1876). *La civilisation primitive* (Vol. 1). Reinwald.
- Uhoda, B. (2003). *Méthodologie. Analyser le texte littéraire* (Français dans le monde).
- Veda, A.-Y. (2010). Le Document authentique : Un exemple d'exploitation en classe de FLE,. *Synergies Canada*, 13(2).
- Vernant, J.-P. (2004). *La Traversée des frontières* (Seuil).
- Weaver, G. R. (2012). *Understanding and Coping with Cross –cultural Adjustment Stress, University Press of America, 1986, In CHAVES R.-M.e et Al : L'interculturel en classe, PUG, Grenoble, France*.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. BELIN.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (Didier).
- Zarate, G. (2001). *Xénophobie dans une Europe multiculturelle* (CRDP Basse –Normandie Didier).

# **ANNEXES**

## ANNEXE I

### Questionnaire

Dans le cadre de la réalisation d'une Thèse de Doctorat, axée sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Les résultats seront analysés et utilisés pour des objectifs purement scientifiques

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

#### Question 01 : La France, que vous représente ce pays?

- A- La modernité
- B- La liberté d'expression
- C- Le colonisateur
- D- Le racisme
- E- Autre : .....

#### Question 02 : Quand on évoque le terme « France », quelle est la première idée qui vous vient à l'esprit?

.....  
.....

#### Question 03 : Souhaitez-vous visiter la France ?

- A- Oui
- B- Non
  - Pourquoi ?

.....  
.....

**Question 04 : Souhaitez-vous poursuivre vos études supérieures en France?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

.....

.....

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

- A- Simple et modeste.
- B- Instruit et cultivé
- C- Arrogant et impoli
- D- Ouvert d'esprit
- E- Raciste et xénophobe
- F- Autre : .....

**Question 06 : En présence d'un locuteur francophone, je ressens :**

- A- D'une profonde admiration
- B- D'un sentiment de rejet
- C- Aucune émotion et sentiment
- D- Autre : .....
- Pourquoi ?

.....

.....

**Question 07 : Pensez-vous que l'Algérien francophone diffère d'un Algérien arabophone?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

.....  
.....

**Question 08 : Etes-vous passionné (e) par la langue française?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

.....  
.....

**Question 09 : Souhaitez-vous améliorer votre niveau en français?**

- A- Oui
- B- Non
- Pourquoi ?

.....  
.....

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

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

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

- A- Français
- B- Anglais
- C- Arabe

- Justifiez votre choix initial

.....  
.....

**Question 12 : Pensez-vous que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est :**

- A- Pas important
- B- Important
- C- Très important
- Pourquoi ?

.....  
.....

**Question 13 : J'apprends le français pour**

- A- Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger
- B- Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études
- C- Ce n'est pas mon choix
- D- Autre : .....

**Question 14 : Quand vous parlez en français, vous ressentez que vous êtes :**

- A- Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres
- B- Mal perçu (e) par les autres
- C- En opposition à votre identité algérienne
- D- Autre : .....

**Question 15 : Selon vous, la langue française représente**

- A- Un outil pour les sciences
- B- Un outil de communication

C- Une langue de prestige

D- Une composante essentielle de notre culture

E- Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.

F- Langue de l'occupant

## **ANNEXE II**

### **Texte support pour la compréhension de l'oral**

*Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers ! Jamais de sapin roi des-forêts devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éclaboussent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout. Tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. (...)*

*Alors, obligé, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre du noël des chrétiens. Il disait que nous avions nos fêtes à nous : il fallait toujours en être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants (...).*

A. BEGAG, « Béni ou le paradis privé », Paris, points/ point virgule, p 7

### **Texte support pour la compréhension de l'écrit N° 01**

#### ***Un port à l'aube de chaque Lundi***

*La semaine, je sais bien qui je suis : tout le monde me le dit ; ma place dans la société, dans le monde du travail me l'indique. Mais dimanche ? Dimanche nous débusque et nous révèle. Alors que la semaine, dans ses discontinuités, nous oblige à des rôles différents, nous divise et nous écartèle, dimanche, qui s'offre dans une durée et une continuité, permet d'effacer ces rôles et de se ressaisir dans son unité et son identité. Une identité dont dimanche nous appelle à préciser les contours, parfois incertains. Car par les façons d'être, les attitudes intérieures et psychologiques qu'elle favorise, cette journée particulière autorise toute les régressions. Le moi social mis entre parenthèses, les exigences narcissiques tendent à reprendre le dessus.*

*L'individu se replie sur lui-même, sa famille, ses proches. Si l'on se retrouve, c'est au travers d'une quête un peu paresseuse et indolente de soi-même, vécue en hédoniste, dans l'euphorie légère de l'apéro, la communion du gueuleton, les vapeurs de l'alcool, les lourdeurs de la digestion. Ce qui émerge, c'est le moi refoulé, celui qui a des besoins et des plaisirs à satisfaire. Chaque dimanche est une abbaye de Thélème : "Fais ce que voudras". Et ne va pas sans que l'on s'accorde à soi-même quelques privautés et menues gâteries*

*(thé, pâtisserie, etc.). Mais il est des régressions positives : dimanche est toujours un peu le temps de l'enfance. Adultes et enfants se retrouvent et se réconcilient à travers les mêmes jeux. A travers la pratique de nos "hobbies", nous renouons également avec le même plaisir d'amusement et de joie dans notre enfance. Et la "grande personne" que nous sommes, soudain libre de s'oublier, rejoint le temps tourbillonnaire et de ressourcement propre au dimanche. Oui, dimanche nous rassemble et nous ressource. Cette journée est ponctuée de rituels voilés, qui tous paraissent tendre à une communion de l'individu avec lui-même aussi bien qu'avec son entourage le plus proche et le plus général.*

*Tout se passe comme s'il s'agissait, dimanche après dimanche, de vérifier des liens de nature diverse, et de les resserrer : son appartenance à une famille, à une Église, voire à une espèce (la visite au zoo !), bref, sa place dans la société et dans l'univers. Promenades et redécouverte de la nature, musées d'anthropologie, d'ethnographie, d'histoire naturelle, expositions d'art invitent à se resituer au travers des époques et des cultures, dans le temps comme dans l'espace. Où l'on voit que si dimanche apparaît comme la plus insouciant de nos journées, parce qu'elle autorise toutes les dérives et participe plus qu'aucune autre d'un temps fou, spontané et créateur, c'est aussi, comme on l'a dit, la plus enracinée dans le passé.*

*La grâce du dimanche est de même nature que celle des sports de glisse dont le succès croissant s'explique peut-être ainsi : au temps laminaire et accéléré de la semaine ces pratiques opposent l'organisation d'un temps et d'un espace personnel. Dans les sports d'équipe tels le football ou le rugby, le temps reste collectif, contraint, stratégique : tant de buts à marquer en deux mi-temps : on joue contre le temps. A l'inverse, surf, aile delta, skateboard, ski, parapentes, etc... permettent de sécréter son temps propre, d'évacuer les traditionnels "donneurs de temps" au profit d'un temps et d'un espace que je produis moi-même. Tout à la fois haubans, gouvernail et girouette sur ma planche à voile, j'intercepte le vent, j'amortis les vagues. Un parfait moyen de se resynchroniser avec les grands rythmes de la nature, de s'accorder au grand Tout, au cosmos. Une manière de danse. Et; pour reprendre une expression de Joël de Rosnay, une belle façon de remplacer le "temps tribut" par le "temps accomplissement".*

*C'est le privilège du dimanche de nous réconcilier avec notre temps intérieur, celui de nos rythmes propres et de notre sensibilité : le temps retrouvé que connaissent bien les peintres du dimanche (ce n'est pas simplement parce qu'ils ont plus de temps qu'ils peignent ce jour-là mais bien parce que ce temps est d'une qualité différente). Dimanche ménage ce temps où je me retrouve moi-même, où je me remets au diapason, où je m'accorde. Avec moi-même, avec la nature, avec les autres. C'est un jour spirituel, où il y a soudain plus de place, plus d'espace pour la multitude des dimensions qui nous habitent - que la semaine souvent atrophie.*

DUVAL Jean-François, "Un port à l'aube de chaque lundi", revue AUTREMENT, mai 1999

## **Texte support pour la compréhension de l'écrit N° 02**

### **La cérémonie du Baptême**

*La porte de l'église était ouverte. Le prêtre, un grand garçon à cheveux rouges, maigre et fort, un Dentu aussi, lui, oncle du petit, encore un frère du père, attendait devant l'autel. Et il baptisa suivant les rites son neveu Prosper César, qui se mit à pleurer en goûtant le sel symbolique. Quand la cérémonie fut achevée, la famille demeura sur le seuil pendant que l'abbé quittait son surplis; puis on se remit en route. On allait vite maintenant, car on pensait au dîner. Toute la marmaille du pays suivait, et, chaque fois qu'on lui jetait une poignée de bonbons, c'était une mêlée furieuse, des luttes corps à corps, des cheveux arrachés; et le chien aussi se jetait dans le tas pour ramasser les sucreries, tiré par la queue, par les oreilles, par les pattes, mais plus obstiné que les gamins. C'étaient des gros mots, fortement salés, qui faisaient ricaner les filles rougissantes et se tordre les hommes. Ils tapaient du poing sur la table, poussaient des cris. Le père et le grand père ne tarissaient point en propos polissons. La mère souriait; les vieilles prenaient leur part de joie et lançaient aussi des gaillardises.*

*Le curé, habitué à ces débauches paysannes, restait tranquille, assis à côté de la garde, agaçant du doigt la petite bouche de son neveu pour le faire rire. Il semblait surpris par la vue de cet enfant, comme s'il n'en avait jamais aperçu. Il le considérait avec une*

*attention réfléchie, avec une gravité songeuse, avec une tendresse éveillée au fond de lui, une tendresse inconnue, singulière, vive et un peu triste, pour ce petit être fragile qui était le fils de son frère.*

(Le Baptême) **Guy de Maupassant** Ed. Revue Le Gaulois du 14 janvier 1884, puis dans le recueil Miss Harriet

## ANNEXE III

### Productions des élèves (après l'expérimentation)

#### La vie des Français

Tous les pays a sa culture et son mode de vie et ses traditions et parmi ces pays la France. les Français sont des gens qui ont le savoir vivre. Ils donne à chaque temps sa valeur. les Français aiment le travail surtout l'agriculture mais il n'oublient pas le temps pour s'amuser par exemple, ils vont au cinéma, le sport, ils aiment la danse et la musique. les Français donne une grande importance au travail. Ils font attention de ne pas perdre le temps parceque le temps c'est de l'argent. chaque français pratique les loisirs dehors son temps de travail. chez nous aussi, ces dernières années on voit les familles se balader dans les forêts, mangent la bar et jouent avec les enfants. la vie est difficile et il faut organiser le temps pour organiser la vie.

chaque peuple a ces habitudes, et les Français ont des habitudes comme nous les algériens, ils célèbrent maël comme nous célébrons l'aïd et le mauloud. Ils ont des traditions comme le batemp et chez nous les algériens la circoncision et le «techeleF» maël est une fête que tous les Français la célèbrent. Ils préparent des gâteaux, du chocolat, ils garnissent et décorent le sapin et le père maël offre des cadeaux aux enfants. Les Français respectent beaucoup cette fête et l'attendent parce qu'elle leur rappelle la naissance de Jésus. Les algériens aussi ont des traditions des fêtes de la religion ou d'autres comme «le jour de l'année berbère» et la fête de printemps, nous préparons pour la fête des berbères le «cherchem» et les femmes changent le fous. Dans la fête de printemps, on prépare le plat des «b.rag» donc les Français et comme tous les peuples du monde, chacun aime ces fêtes et les célèbre. Comme on doit être fier de ses habitudes et ses fêtes, les Français aussi respectent leurs traditions.

## Comment on passe notre temps en France ?

il ya beaucoup de maniere pour passer le temps libre . les français par exemple travaille dur pendant la semaine et les 35 heures de boulot les fatigue et quand dimanche arrive ya plus de travail , il profite bien de ce jour, ils visitent l'église pour faire la priere, le zoo pour voir les animaux, et jouent avec tes enfants dans les manges . Il reste pas a la maison mais sort pour changer le rythme de la vie et oublier la charge de travail . . si on pense a L'algerie on trouve beaucoup de point connus mais nous on attend le vendredi pour reposer de la semaine mais meme dans le week end on travaille meme a la maison , il ya pas de changement les femmes restent a la maisons les hommes font la priere jouent au foot, En fin c'est ce que nous avons remarque ici, nous admisons donc comment les français programme leur temps . Il travaille serieusement et s'amuse quand c'est necessaire .

Aujourd'hui les algériens sont influencés des étrangers, on fait la fête de réveillon et de saint valentin<sup>in</sup> malgré nous musulmans on a pas cette fête. nous vivons l'ambiance au mois de décembre et les gens achètent les cartes postales, les cadeaux mais surtout les bougies. les algériens fêtent le réveillon dans les salles, et dans les maisons. saint valentin aussi c'est une fête très importante aux algériens. le 14 février, les jeunes surtout achètent le chocolat les cartes les fleurs. mais ce n'est pas des fêtes de l'algerie mais de l'europe et n'appartient pas à l'islam. puisque les algériens aiment les fêtes de france et de l'europe. nous pensons il faut d'abord respecter notre religion et notre tradition parce que si on s'attache à l'étranger on oublie la culture musulmane alors il faut pas faire comme les français et attendre les cadeaux de père noël mais fêter le mawlid et l'aïd et offrir les cadeaux surtout aux enfants qui aiment les fêtes, et les enfants si ils ont l'habitude de ces fêtes de France oublient les fêtes d'algerie. l'essentiel aussi c'est connaître ce que fait les français pour que les français aiment notre culture.

# TABLE DE MATIERE

Dédicace

Remerciements

INTRODUCTION

GÉNÉRALE.....0

PREMIERE PARTIE: L'INTERACTION LANGUE/CULTURE EN CLASSE DE  
LANGUE: FONDEMENTS ET RÉSONANCES

CHAPITRE I\_: LANGUE ET CULTURE : REFLEXIONS THEORIQUES ET  
REPERES PEDAGOGIQUES

Introduction .....13

I. Définition de la langue.....13

1. La langue comme un phénomène culturel.....13

2. La langue miroir de la culture .....16

II. Histoire et définition de la notion de culture.....16

1. Définition de la notion de culture.....16

2. Les deux visions de la culture .....25

III. Rapport entre langue et culture .....29

1. Langue et culture : débat .....29

2. Enseignement de la langue avec ou sans culture .....32

IV. Distinction entre culture et civilisation .....33

V. Les représentations .....35

1- Représentations sociales.....36

2- Représentations interculturelles .....36

3- Stéréotypes et culture .....37

VI. Ethnocentrisme et Ethnorelativisme .....38

VI.1.L'ethnocentrisme.....38

1.1. Etapes de l'ethnocentrisme .....38

2. L'ethnorelativisme .....39

2.1. Etapes de l'ethnorelativisme .....39

Conclusion .....41

CHAPITRE II: METHODOLOGIES ET APPROCHES D'ENDEIGNEMENT DES  
LANGUES-CULTURES LA PRISE EN CHARGE DE LA DIMENSION  
CULTURELLE: AVANTAGES ET INCONVENIENTS

<b>Introduction</b> .....	42
<b>I. Aperçu méthodologique de l'enseignement des langues et des cultures</b> .....	43
1. La méthodologie dite traditionnelle .....	43
2. La méthodologie directe .....	45
3. La méthodologie audio-orale .....	46
4. L'approche communicative .....	49
5. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement .....	51
<b>II. L'approche actionnelle</b> .....	53
1. Définition et objectifs .....	54
2. L'approche culturelle .....	55
2.1. L'approche linguistico-culturelle .....	57
2.2. L'approche socioculturelle .....	57
2.3. L'approche interculturelle .....	57
<b>Conclusion</b> .....	61

**DEUXIEME PARTIE: POUR UNE VALORISATION DE LA COMPETENCE  
(INTER)CULTURELLE : LE CONTEXTE ALGERIEN ENTRE REALITE ET  
ASPIRATIONS**

**CHAPITRE I :LA PLACE DE FRANÇAIS ET DE LA CULTURE FRANCAISE EN  
CONTEXTE EDUCATIF : ETAT DES LIEUX**

<b>Introduction</b> .....	62
<b>I. Développement linguistique du FLE en Algérie</b> .....	63
<b>II. Rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif algérien(CNRSE)</b> .....	66
1. Directives institutionnelles .....	66
2. Finalités et objectifs de l'enseignement du français .....	71
<b>III. La culture et l'interculturel dans les manuels du secondaire algérien</b> .....	73
<b>IV. Les documents authentiques</b> .....	79
1. Qu'est-ce qu'un document authentique .....	79
1.1. Définition .....	79
1.2. Les documents authentiques et l'approche communicative .....	81
1.3. Les types des documents authentiques .....	83
2. Le document authentique et le document fabriqué .....	84
3. Critères du choix d'un document authentique .....	85
4. Types de textes .....	87

5. Textes et culture .....	87
Conclusion .....	89
<b>CHAPITRE II: LA LITTÉRATURE AU SERVICE DE L'INTERCULTURALITE DANS LA CLASSE DE FLE</b>	
Introduction .....	91
I. Place et rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE.....	92
II. Représentations de la littérature pour l'enseignement du FLE chez les enseignants .....	97
III. La classe de FLE et l'altérité culturelle .....	99
1. Contexte d'éducation à l'altérité .....	102
2. Origine de l'éducation interculturelle .....	106
3. Communication interculturelle .....	108
4. Le texte littéraire en classe de FLE : une dimension interculturelle .....	112
IV. Littérature – acte de communication (inter) culturelle .....	116
V. Didactisation de l'interculturel .....	118
VI. La médiation linguistique et interculturelle de la littérature .....	120
Conclusion .....	125
<b>TROISIEME PARTIE: EXPERIMENTATION ET ANALYSE</b> .....	
<b>CHAPITRE I: ATTITUDES DES APPRENANTS A L'EGARD DE L'AUTRE - PRE- EXPERIMENTATION</b>	
Introduction .....	126
1. Pré-enquête et enquête sur terrain .....	127
1.1. Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public visé et les motifs du choix .....	127
1.2. Description du lieu de l'expérimentation .....	128
1.3. Description du public de l'expérimentation.....	128
1.4. Caractéristiques du public de l'expérimentation .....	129
1.5. Les raisons et les motifs du choix du public de l'expérimentation .....	129
2. Présentation du questionnaire .....	130
3. Commentaire et analyse des résultats .....	131
Conclusion .....	164
<b>CHAPITRE II: DÉVELOPPEMENT DIDACTIQUE DE LA PERSPECTIVE (INTER)CULTURELLE</b> .....	
Introduction .....	165
1. Description de l'expérimentation .....	166

<b>DEROULEMENTS DES ENSEIGNEMENTS</b> .....	177
<b>Conclusion</b> .....	190
<b>CHAPITRE III : ATTITUDES DES APPRENANTS A L'EGARD DE L'AUTRE - POST-EXPERIMENTATION</b>	
<b>Introduction</b> .....	191
<b>Commentaire et analyse des résultats</b> .....	192
<b>Conclusion</b> .....	228
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	204
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	
<b>ANNEXES</b>	
<b>ANNEXE I: Questionnaire</b>	
<b>ANNEXE II: Textes supports</b>	
<b>_ANNEXE III :_Productions des élèves (après l'expérimentation)</b>	