

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

Soutenue publiquement le 25/02/2025

Devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Université	Qualité
01	KHARCHI Lakhdar	Professeur	Université de M'Sila	Président
02	AMEUR Azzedine	MCA	Université de M'Sila	Rapporteur
03	GHELLAB Halima	MCA	Université de M'Sila	Examinatrice
04	BENTOUNSI Mariem Yasmina	MCA	Université de M'Sila	Examinatrice
05	BOUHECHICHE Arezki	MCA	Université Sétif 2	Examineur
06	CHERAK Radhia	MCA	Centre universitaire Barika	Examinatrice

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

Soutenue publiquement le 25/02/2025

Devant le jury composé de :

N°	Nom et prénom	Grade	Université	Qualité
01	KHARCHI Lakhdar	Professeur	Université de M'Sila	Président
02	AMEUR Azzedine	MCA	Université de M'Sila	Rapporteur
03	GHELLAB Halima	MCA	Université de M'Sila	Examinatrice
04	BENTOUNSI Mariem Yasmina	MCA	Université de M'Sila	Examinatrice
05	BOUHECHICHE Arezki	MCA	Université Sétif 2	Examineur
06	CHERAK Radhia	MCA	Centre universitaire Barika	Examinatrice

Année universitaire : 2024/2025

Dédicace

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

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

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

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

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

À tous mes proches.

Remerciements

De prime abord, je tiens à exprimer ma gratitude la plus sincère, profonde et chaleureuse envers l'honorable Professeur **KHARCHI Lakhdar, Chef CFD – Université Mohamed BOUDIAF – M'sila**. Tout au long de ces années, il a su nous apporter (tous les doctorants) un soutien constant, une écoute, une disponibilité exemplaire et une confiance précieuse. Ses conseils avisés, toujours empreints de sagesse, témoignent non seulement de ses compétences remarquables, mais aussi de ses qualités humaines exceptionnelles.

Je tiens aussi à exprimer ma profonde gratitude à mon Directeur de thèse, l'honorable Docteur **AMEUR Azzedine**. Tout au long de ce travail, il m'a accordé un soutien sans faille, une écoute attentive, une disponibilité exemplaire et une confiance précieuse. Ses conseils avisés, empreints de rigueur et de bienveillance, reflètent tant son expertise que ses remarquables qualités humaines.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude auprès du président et des membres du jury qui m'ont fait plaisir d'examiner et d'évaluer ce travail.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude envers ma chère femme **Sakina**, qui m'a réconforté et inspiré. Elle qui a continuellement soutenu ma motivation, même dans les moments les plus difficiles.

Je tiens à exprimer aussi ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont fait confiance en moi et qui, de manière directe ou indirecte, ont joué un rôle dans la réalisation de ce travail de recherche.

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

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

De nos jours, le monde connaît une transformation profonde grâce à la mondialisation, qui tend à faire de notre planète un véritable petit village. Ce phénomène se caractérise par l'intensification des interactions socioculturelles et la multiplication des mobilités géo-professionnelles. Ces évolutions récentes suscitent une réflexion approfondie dans les domaines de la communication et des relations humaines, notamment en anthropologie, sociologie et psychologie.

Dans le domaine de la didactique des langues, des changements significatifs se sont également manifestés, particulièrement avec l'émergence de l'approche communicative. Cette approche a ouvert de nouvelles perspectives et a permis de renouveler les conceptions pédagogiques. Ainsi, la classe n'est plus perçue comme un simple lieu d'enseignement de la technicité linguistique, mais comme un espace où les apprenants, considérés comme des acteurs sociaux, doivent acquérir, avec l'aide d'un enseignant médiateur, des compétences de communication. Ces compétences leur permettront d'établir des relations équitables avec d'autres apprenants issus de référents culturels différents, tout en valorisant à la fois les composantes de leur propre identité et celles de leurs interlocuteurs.

Il est donc possible d'affirmer que l'adoption de l'approche communicative dans la didactique des langues a favorisé une réflexion interculturelle. Lorsque des systèmes linguistiques différents se rencontrent, cela implique inévitablement une interaction entre les systèmes culturels que ces langues véhiculent.

En effet, comme l'indique Gohard-Radenkovic A., la dimension (inter)culturelle des langues et l'importance de la culture dans tout processus d'enseignement/apprentissage ont évolué à travers trois étapes distinctes, que nous résumons comme suit :

- La première étape, prédominante durant la seconde moitié du XIXe siècle, était marquée par une approche extralinguistique, où l'enseignement se fondait sur l'opposition entre langue et civilisation.

- Dans les années 1960, une nouvelle tendance, qualifiée d'intralinguistique, a émergé. Selon cette perspective, la langue était considérée comme l'équivalent de la civilisation, impliquant que l'enseignement d'une langue nécessitait la transmission d'un contenu civilisationnel décontextualisé, figé et objectivé, que chaque apprenant devait mémoriser.

- Enfin, la dernière étape, connue sous le nom de "tendance ethno-communicative", a engendré une transformation radicale dans le domaine de la didactique. Elle a permis de passer d'une simple prise de conscience de la dimension culturelle à une valorisation d'une nouvelle dimension, l'interculturelle. Cette évolution conceptuelle a été influencée par les avancées des sciences sociales, telles que la sociolinguistique et la psycholinguistique, qui ont joué un rôle crucial dans la redéfinition de la notion de culture, la distinguant de celle de civilisation, souvent jugée réductrice, car elle ne se limitait qu'à une culture élitiste, se manifestant principalement à travers les œuvres littéraires.

Évoquer la dimension interculturelle dans la didactique des langues étrangères est désormais une pratique courante, tant le lien entre langue et culture est étroit, comparable aux deux faces d'une même pièce. Nous partageons ici l'avis de G. Zarate, qui, dans son ouvrage « Représentation de l'étranger et didactique des langues », souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans prendre en compte son aspect culturel. De même, M. Abdallah-Preitcelle soutient qu'il est impossible d'enseigner une langue sans l'ancrer dans sa culture.

Cependant, en nous référant aux récentes publications de chercheurs s'intéressant à la didactique interculturelle, il apparaît que cette discipline traverse une période d'incertitude, voire une crise épistémologique. Parmi ces travaux, nous pouvons citer l'ouvrage du sociologue Jacques Demorgon, intitulé « Critique de l'interculturel », ainsi que d'autres contributions d'enseignants de renom. Par exemple, l'ouvrage coécrit par Ph. Blanchet et D. Coste, « 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, « Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures » (Carr et al., 2010).

En examinant le paysage de la recherche scientifique en Algérie, nous constatons qu'un nombre croissant de chercheurs se penchent sur la nécessité d'une prise de conscience interculturelle et sur l'importance de cette dimension dans nos cours de langue. Parmi eux, le Professeur Dakhia Abdelouahab, qui a publié en 2010 un ouvrage intitulé « Parcours interculturel. Être et devenir » (Dakhia, 2010), et la Professeure Safia Asselah-Rahal, qui a coécrit en 2007 avec le professeur émérite Philippe Blanchet « Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôle du français en contexte didactique »

(Asselah-Rahal & Blanchet, 2007). Enfin, Ait-Dahman Karima, enseignante-chercheuse à l'université de Blida 2, a publié en 2009 un article 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 s'accordent à dire que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère doivent reposer sur une approche qui favorise le développement d'une compétence (inter)culturelle. Cela est essentiel non seulement pour permettre aux apprenants de communiquer efficacement, mais aussi pour abolir les frontières entre les différentes cultures. Une telle approche contribue à surmonter l'individualisme et l'ethnocentrisme, à combattre les préjugés et les stéréotypes, et à reconstruire les représentations que nous avons de l'Autre.

En Algérie, sur le plan politique, le français est considéré comme une langue étrangère. Cependant, la réalité montre que cette langue occupe une place prépondérante dans notre société, car elle est utilisée dans tous les secteurs et perçue comme un moyen d'accès à la technologie moderne ainsi qu'un outil de communication. Néanmoins, sa dimension culturelle est souvent négligée, car les décideurs ont longtemps craint qu'une ouverture sur la culture de l'Autre ne mette en péril notre identité. Cette appréhension a engendré un fossé entre l'individu et la langue/culture étrangère, car l'appropriation de cette langue et de sa dimension culturelle implique l'acquisition d'une nouvelle perception du monde. En d'autres termes, apprendre une langue étrangère signifie avant tout développer la capacité de remettre en question et de contester ses propres valeurs culturelles, souvent considérées comme universelles.

Selon les experts, la didactique des langues en Algérie a connu une évolution significative depuis 2003, avec l'introduction de réformes dans le système éducatif. Ces réformes ont remis en question la politique linguistique et pédagogique antérieure, plaidant pour un équilibre judicieux entre l'enseignement des aspects linguistiques et culturels en classe. L'objectif est de guider les apprenants à élargir leur vision du monde afin de s'éloigner de leur propre contexte environnemental. Cela vise également à réduire les barrières et à instaurer des attitudes de paix et de tolérance, tout en permettant d'étudier la culture de l'Autre et de comprendre ceux qui possèdent des systèmes de valeurs différents des leurs.

Nous constatons également que les directives officielles de l'État algérien incitent explicitement à prendre en compte le côté culturel de la langue et à se former dans une perspective de relativisation, de compréhension et d'observation des données de la culture étrangère.

Cependant, lors de notre expérience en tant qu'enseignant de français au secondaire, nous avons constaté que les anciennes méthodes de didactique des langues étrangères demeurent présentes dans nos cours de FLE, ce qui limite l'apprentissage à l'acquisition de compétences fonctionnelles, grammaticales ou pragmatiques en communication. Dans notre quotidien, l'interculturel, souvent relégué au second plan, peine à trouver sa place, car il est perçu par la société comme un élément de néocolonialisme. Ainsi, il est considéré comme un concept dissimulant, 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 ne naît pas de nulle part, mais découle principalement d'une histoire marquée par un conflit entre l'Algérie et la France.

Il convient également de noter que, malgré les réformes pédagogiques récentes qui favorisent une ouverture sur le monde, un éveil aux langues et une rupture avec son propre système culturel pour cohabiter avec l'Autre (qui n'est pas nécessairement un étranger), les manuels scolaires restent souvent dépourvus de contenus susceptibles de susciter l'intérêt des apprenants pour la culture de la langue cible. Il est crucial que cette culture différente ne soit plus perçue comme un objet inconnu à craindre ou comme un idéal à atteindre, mais plutôt comme un élément humaniste, encourageant les apprenants à adopter un comportement de tolérance et à considérer l'Autre non pas comme un ennemi, mais comme un alter ego. Un objectif qui ne peut se réaliser que par l'application d'une approche fondée sur l'interaction entre la langue/la culture étrangère et la langue/la culture de l'apprenant.

Il semble difficile de s'intéresser à la dimension interculturelle dans la didactique du FLE en Algérie, car cela pose une problématique complexe et une mission ardue. Il ne s'agit pas seulement de sa mise en pratique dans la classe de langue, mais également de son impact sur l'ensemble du processus. Dans un contexte où le modèle du citoyen du monde est à l'ordre du jour, il apparaît essentiel de développer une compétence en communication interculturelle.

Plusieurs approches ont été proposées et testées depuis longtemps, parmi lesquelles nous mentionnons notamment l'approche descriptive, explicative, thématique et interculturelle. Cette dernière, qui demeure encore ambiguë dans le cadre scolaire algérien, souffre de l'absence d'outils pédagogiques expliquant les différentes étapes de son application en classe de langue. Dans cette perspective, notre recherche, fondée sur le concept (inter)culturel et s'inscrivant dans le domaine disciplinaire de la didactique des langues, se présente comme une réflexion visant 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 langue. Ainsi, cette 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 compte l'interaction entre les divers systèmes culturels présents.

Dans cette optique, il convient de noter que transmettre une culture étrangère ne signifie pas nécessairement développer une compétence interculturelle. En effet, si la première approche se contente de transmettre un savoir culturel et demande aux apprenants de respecter la différence, la seconde va au-delà en visant le développement, chez l'apprenant, d'une compétence lui permettant de communiquer avec l'Autre dans un esprit ouvert, mettant en avant les valeurs de l'altérité et du respect réciproque. Pour approfondir notre réflexion, nous nous référons aux propos de Gohard-Radenkovic, qui a montré la différence entre multiculturalité et interculturalité. Il affirme que la multiculturalité désigne la cohabitation harmonieuse de communautés ayant des caractéristiques culturelles similaires, tandis que l'interculturalité se réfère aux interactions dans un milieu et une période précis entre des personnes et des groupes d'individus issus de sociétés particulières qui ne partagent pas les mêmes valeurs socioculturelles.

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

- Quels supports peuvent être exploités pour réaliser une formation efficace à une compétence interculturelle ?
- Quelles stratégies devons-nous adopter pour bien mener cette démarche ?
- Enfin, quelle culture devons-nous transmettre ? S'agit-il de la culture cultivée, de la culture partagée, ou bien des deux ensemble ?

Il semble, en effet, indispensable de choisir des thèmes et des problématiques qui permettent aux apprenants de faire le lien avec leur propre culture, afin de passer d'un enseignement informatif ou descriptif de la culture cible à un apprentissage axé sur un savoir-faire et un savoir-être interprétatif. Pour ce faire, il est essentiel de disposer d'une grande variété de documents authentiques et d'une diversité de supports (images, textes, interviews, caricatures, etc.) afin de favoriser le développement de la compétence (inter)culturelle et de sensibiliser les apprenants à la réalité selon laquelle tout système culturel et toute communauté, y compris ceux auxquels ils s'identifient, sont constitués d'une multitude de micro-cultures. Cependant, l'efficacité d'un tel processus d'apprentissage repose indéniablement sur la manière dont l'enseignant utilise les documents et les supports à sa disposition, ainsi que sur l'approche adoptée.

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

- Les apprenants sont invités à observer un document authentique abordant un sujet de la culture cible et à construire leurs propres représentations sans l'intervention de leur enseignant.
- Ils sont ensuite encouragés à examiner d'autres supports traitant toujours du 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 leur permettant de comprendre les éléments de la culture cible.

D'ailleurs, il est indispensable de souligner que, dans le cadre de l'évaluation formative, la classe se transforme en un lieu d'apprentissage, où la langue est considérée comme un système linguistique et la culture enseignée (partagée) comme un outil pour comprendre les comportements des autres et être compris. Il s'agit donc avant tout de proposer non pas un ensemble de documents pour enseigner la culture selon une démarche thématique, mais plutôt de structurer une progression.

Autrement dit, il s'agit de concevoir un contenu culturel de manière à ce qu'il soit facilement compréhensible par l'apprenant et d'assurer une rentabilité optimale. Cela ne signifie pas que les cours seraient juxtaposés, mais plutôt qu'il s'agit d'une structuration cohérente d'un ensemble de savoirs enseignés.

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

Tous les écrits littéraires sont pluriels. Cette pluralité, tant dans la lecture que dans l'interprétation, est liée à la manière de lire et à la façon d'agir en lisant, car 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, tandis que la seconde établit un répertoire d'une multitude de significations. Pour donner du sens à l'acceptation de l'Autre, lire et analyser ce type de texte constitue d'abord une tentative de repenser les représentations dominantes.

L'enseignement du texte littéraire devrait, à notre avis, tenir compte des divers éléments formateurs de son potentiel linguistique et de sa diversité culturelle. Le rôle du lecteur évolue : il consiste à participer à la co-crédation 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 et le texte, puis entre le lecteur et l'auteur. À notre sens, comprendre 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, qui représente sa civilisation. Ainsi, l'un des défis de l'enseignement du texte littéraire réside dans l'engagement même du lecteur dans cette relation de communication.

L'acceptation de l'Autre et l'ouverture sur son monde se manifestent par cette prédisposition à le rencontrer, 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, lui permettant 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 et un outil d'échange entre les interlocuteurs qui l'emploient. Cette étude vise à mettre en lumière les particularités de la communication littéraire, afin d'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 représente l'alliance de la 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 principalement. Bien que cette décision d'adopter un tel point de vue soit motivée par des objectifs linguistiques préalablement établis, l'aspect culturel revêt une importance inégale.

À travers ce travail, nous chercherons donc 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 2ASLLE et sur l'apprentissage du FLE en général ?
- Sur quels critères faut-il s'appuyer pour choisir des textes parmi la grande diversité des œuvres littéraires ?

Notre étude reposera sur trois hypothèses principales :

- Les textes littéraires favoriseraient l'exploration de la culture cible.
- Les textes littéraires permettraient de mieux comprendre l'Autre.
- Les textes choisis seraient sélectionnés en fonction des objectifs suggérés par l'enseignant et du niveau des apprenants.

Ce travail sera organisé en trois parties principales. Le premier chapitre de la première

partie, intitulé « L'interaction langue/culture en classe de langue : fondements et résonances », traitera de certains concepts qu'il convient de définir et de clarifier, tels que la langue, la culture et leur évolution. D'autres perspectives seront mises en lumière sur un concept qui demeure complexe pour les sociologues et les didacticiens, et qui est d'une actualité indéniable.

Suite à ce volet historique, nous examinerons également des notions et des concepts étroitement liés à la culture, tels que les "représentations" et les "stéréotypes", que nous considérerons comme des notions-clés dans le domaine de la didactique des dimensions culturelles, afin d'éviter toute confusion.

Les méthodologies et les approches adoptées dans l'enseignement des langues et des cultures seront abordées dans le chapitre suivant, allant de la grammaire-traduction à l'approche interculturelle, sans oublier l'éclectisme, ainsi que leurs avantages et inconvénients. Les objectifs et les principes de cette didactique des langues et des cultures seront également évoqués.

Au cours de la deuxième partie, qui comprend deux chapitres et est intitulée « Pour une valorisation de la compétence (inter)culturelle : le contexte algérien entre réalité et aspirations », nous nous concentrerons principalement sur notre problématique et nos hypothèses. Dans le premier chapitre, nous aborderons le statut de la langue et de la culture dans le milieu scolaire algérien afin de dresser un état des lieux. Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'importance du texte littéraire en classe de FLE, en relation avec la compétence (inter)culturelle, ainsi que les notions de culture et d'interculturalité, et les questions qui en découlent.

Pour fournir des réponses précises et claires à notre problématique et atteindre les objectifs mentionnés précédemment, nous mettrons en place un questionnaire destiné aux apprenants de deuxième année secondaire, dont les réponses seront analysées selon une approche analytique.

Dans un second axe de notre partie pratique, nous tenterons de concrétiser notre réflexion en décrivant le déroulement d'un processus de formation basé sur l'interculturalité dans la classe de 2AS. La démarche que nous envisagerons de mettre en œuvre reposera sur un ensemble de supports révélant une culture différente, organisés selon une progression préétablie, afin de permettre à l'apprenant d'examiner, d'analyser et de

comparer les faits culturels.

Pour vérifier la validité et la pertinence de la piste suggérée, nous soumettrons aux apprenants un test à la fin du plan de formation, les invitant à rédiger de courts textes sur un thème suscitant des représentations. Cela aura pour but de déterminer si leurs réactions et leurs attitudes envers l'Autre et sa culture auraient progressé.

Nous terminerons ce travail par une conclusion générale qui permettra de revenir sur les principales étapes de la recherche. Il s'agira de récapituler notre argumentation, de résumer les différents résultats de l'étude réalisée, de rappeler les hypothèses et de fournir une réponse claire à la problématique principale, tout en faisant état de ses apports, de ses contributions et de ses limites, ainsi que des approfondissements et des perspectives qui pourraient être élargis et réorientés lors de futures recherches dans ce domaine.

PREMIÈRE PARTIE

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

CHAPITRE I

**LANGUE ET CULTURE : RÉFLEXIONS
THÉORIQUES ET REPÈRES
PÉDAGOGIQUES**

Introduction

L'histoire des langues est un aspect crucial de l'évolution humaine. Dans le temps et l'espace, une langue se construit au fil de plusieurs générations d'intervenants. Elle représente donc un patrimoine culturel considérable. Du côté social, la langue est perçue comme un moyen de communication entre les individus. La même langue permet aux personnes d'échanger et de communiquer, ce qui en fait une caractéristique culturelle essentielle. En véhiculant un sentiment d'appartenance à une communauté socioculturelle qui favorise les interactions entre ses membres.

Dans ce chapitre, nous essayerons d'explorer conceptuellement la notion de culture. Il est nécessaire donc de définir quelques notions, comme la langue dans toutes ses aspects et le concept de culture dans toutes ses dimensions et ses caractéristiques. Par la suite, nous établirons le lien entre langue et culture, ainsi que l'inventaire de ces deux notions. Nous nous pencherons également sur la distinction entre culture et civilisation. En conclusion, nous aborderons aussi les représentations et stéréotypes, ainsi que leur impact dans la classe de FLE, tout comme l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme.

I. Définition de la langue

Les langues occupent une place essentielle dans la vie sociale et politique, où la connaissance s'allie à des éléments idéologiques tels que la culture. Nous tentons d'éclairer ce processus culturel lié à la langue, qui est devenu un obstacle pour les enseignants de nos jours, tout en soulignant que les informations culturelles contribuent à l'enrichissement des langues.

1. La langue comme un phénomène culturel

En linguistique générale, la langue est considérée comme un code ou un système arbitraire formé par la combinaison d'un signifiant et d'un signifié. Le rapport qui lie ces deux concepts nous conduit à un sens culturel arbitraire. En plus, nous disposons d'un accord sémantique implicite qui fusionne ces deux éléments.

Nous visons à démontrer que le mot dans une langue spécifique ne possède pas de signification en soi, car la fusion des mots conformément à certaines normes peut engendrer un sens plus complexe si on ne se sert pas de la culture transmise par cette langue. Cette réflexion nous amène à comprendre qu'un dictionnaire est un répertoire

de lexiques classés alphabétiquement et accompagnés de leur signification, mais cela ne signifie pas qu'il soit en soi un objet culturel. Nous notons que le contexte direct d'un lexique dans une déclaration peut être confronté aux réalités culturelles, et que chaque langue est capable de recueillir clairement les réalités si nous considérons qu'une culture se cache derrière chaque langue.

Nous pouvons aussi adopter l'idée de Guberina P. qui affirme que ce qui est primordial, c'est de ne pas interpréter le terme structure comme une structure linguistique formelle, sans se rallier au concept proposé par Saussure 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 perçu comme un facteur d'interprétation de grande valeur. Le contexte est à l'origine du véritable sens de chaque expression, considérée sous diverses perspectives, que ce soit le contexte d'une communication externe ou d'autres savoirs.

Sur le plan structurel, la langue est perçue par De Saussure F. comme un ensemble de signes qui traduisent des idées. A cet égard, La complexité de la langue découle du fait qu'elle sert à exprimer 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. L'importance du sens dans une langue est soulignée par cette plongée vers les profondeurs. Ce qui pousse des chercheurs comme Benveniste E. à se questionner sur le facteur actif de la langue, à savoir le sens. Pour lui, la langue possède le pouvoir signifiant qui dépasse largement le simple fait de parler ou de dire quelque chose.

Il est donc évident que de nombreux autres facteurs jouent un rôle dans la définition de la langue, qui fait également partie de la culture. Ainsi, nous pourrions insérer d'autres interprétations afin de bien décrire le concept de culture.

Nous ne visons sans doute pas à la définir, mais plutôt à examiner et comprendre tout ce qui est encodé dans cette langue. Cela nous permettra de mettre en lumière les multiples options d'enseignement qui peuvent se présenter lors de l'apprentissage d'une

langue étrangère. Il nous reste encore à comprendre comment la culture a concrètement été interprétée dans l'enseignement du FLE.

L'enseignement du FLE vise à préparer l'apprenant à reconnaître l'existence d'autres cultures (celles de l'Autre), afin de développer des compétences culturelles, dans le but d'expliquer ce qu'exige l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire.

Ainsi, l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère se font lorsque la langue maternelle est la langue de communication couramment employée par un locuteur. Elle s'acquiert dans le milieu familial, et forme l'identité de l'individu, contrairement à une langue étrangère qui symbolise un processus 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 engendrer un sentiment d'insécurité linguistique. Quant à la langue étrangère, elle ne met pas en péril la langue maternelle, mais plutôt la complète. A cause de son fardeau de nouvelles connaissances à acquérir, elle réussit à être véhiculaire.

Nous ne pouvons pas ignorer que les objectifs de la didactique des langues étrangères se concentrent sur les compétences linguistiques en tant que finalité primordiale de toute forme d'apprentissage.

La rencontre de cet Autre est rendue possible grâce à l'emploi de codes linguistiques « cibles » par lesquels l'individu sera capable de se comporter de façon appropriée afin de bien communiquer avec un étranger dans des situations de la vie quotidienne qui interpellent évidemment la dimension culturelle, car chacun de nous a besoin non uniquement du code linguistique pour être capable de communiquer dans la langue visée, mais aussi d'une dimension culturelle de cette langue 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

Il n'est pas démontré que la culture, la structure sociale et l'histoire ont un impact sur la langue. La majorité des linguistes et ethnologues sont d'accord pour dire que les mœurs

d'une nation ont un impact sur la langue. De Saussure F. considère que la langue est par définition le premier indicateur des transformations qui se manifestent dans la société. D'après Benveniste, le contenu du langage est intimement associé aux mœurs et à la culture (Benveniste, 1974, 24). Sapire E. défend un lien ferme avec la vie des communautés ayant le même langage (Sapire, 1967, 175).

Cette relation entre la culture et la langue repose habituellement sur des justifications comme le nombre variable de différences que les langues font pour exprimer 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 ne peuvent pas être dissociées. (Courtillon, 2007)

II. Histoire et définition de la notion de culture

1. Définition de la notion de culture

Une analyse de la littérature révèle que beaucoup d'auteurs se penchent sur le concept de culture et son aspect culturel. Toutefois, peu d'écrits se concentrent sur les résultats de recherche. Cependant, l'essentiel du contenu des textes examinés est éclairé par les perceptions culturelles qui influencent les représentations culturelles dans la didactique des langues.

Car la définition actuelle du mot culture en sciences de l'homme diffère totalement de celle qu'il est généralement utilisé dans le langage courant. Pour atteindre ce que nous utilisons actuellement, il sera essentiel de suivre la progression de ce concept.

Le terme culture est dérivé du latin *cultura*, qui désigne principalement la terre et donne naissance au terme « agriculture ». Cependant, les Romains ont été les premiers à adopter le sens figuratif de ce qui est « cultivé », en le mettant en application non plus sur la terre, mais sur l'esprit et la culture religieuse et divine.

Avant son contenu, le mot culture va à l'encontre de sa propre définition. Chaque société est pensée de façon distincte, sur le plan culturel, par rapport aux autres. Cependant, dans chaque situation, la caractéristique commune de la culture réside dans la résistance de l'homme face à la nature et ses interprétations de celle-ci. Une grande personnalité, Herriot en particulier, a déjà reçu la même question. Il a formulé une réponse

plutôt surprenante au reporter qui l'a interrogé : « *La culture, c'est ce qui subsiste lorsque tout est oublié de ce que nous avons appris dans les universités* »(Herriot,1891, 97). Cette réaction spontanée trace une ligne limpide entre la culture et ce que l'on nomme science.

Nous sommes convaincus qu'il est impératif de préciser cette notion sur le plan conceptuel au fil du temps, car elle ne fait plus seulement référence, dans son sens traditionnel, à l'effort d'amélioration intellectuelle de l'homme « cultivé », mais aussi et sans doute de plus en plus, aux mœurs spécifiques d'une société, c'est-à-dire toutes les institutions et comportements qui forment une « culture » spécifique, en accord avec une interprétation anthropologique et sociologique du terme.

Le concept de « culture » est étroitement associé à l'anthropologie. Les anthropologues ont été les premiers à proposer une définition exacte, comme celle de Tylor E en 1871. Il s'appuie sur les recherches de Gustave K, qui a publié « une monumentale histoire universelle de la culture de l'humanité » en dix volumes, suivie de deux ouvrages consacrés à la « science de la culture ». Tylor E. a découvert ce qu'il nécessitait pour concevoir le concept de culture, qu'il employa ensuite comme un synonyme de civilisation.

La particularité de ce concept est qu'il 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.

Durant les périodes 1970-1980, Bourdieu P. se questionne sur lui-même et sur les processus sociaux qui lui ont permis de gagner sa liberté face à ce dernier.

Nous pensons que ce concept capital se situe dans une notion d'« habitus » qui permet de saisir comment un individu au sein de son milieu social assimile les facteurs sociaux influençant ses comportements, ses décisions et ses préférences.

À notre perception, Habitus présente des ressemblances avec l'identité culturelle. Il favorise l'échange de modèles de perception, d'actions ou de pensées à mesure que le processus d'enseignement et de socialisation progresse. Il met l'accent sur le contexte social comme un ensemble en mouvement dans lequel les interactions entre l'individu, en tant qu'acteur impliqué et intégré, se produisent.

Il serait risqué d'affirmer que l'enseignement d'une langue étrangère repose exclusivement sur les compétences linguistiques. Cependant, il est impératif d'intégrer une

interprétation culturelle dans les méthodes pédagogiques, car la culture possède une histoire riche. Le concept de culture a une signification profonde, il se manifeste comme le développement des sociétés humaines, grâce au progrès des connaissances issues de différents milieux, respectivement français et anglo-saxons.

Pour souligner le défi de la définition culturelle, nous suggérons quelques définitions en lien avec les domaines d'étude interdisciplinaire.

Le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (Dubois, 1994), définit la culture comme un ensemble de jugements idéologiques, des représentations, et des sentiments diffusés au sein d'une communauté. Autrement dit, la culture englobe en particulier 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 facile. Parce qu'en parlant de culture, nous parlons nécessairement d'une personne 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.

On définit souvent la culture comme une richesse, un fonds, un héritage ou un précipité historique en fonction de sa transmission, de son acquis et de son accumulation. L'environnement habité par les individus est essentiellement le résultat de l'accumulation des actions humaines de générations précédentes. On désigne cela sous le terme d'héritage culturel.

Certains spécialistes ont découvert d'autres attributs qui ressemblent parfois à ceux qui viennent d'être évoqués. Tout comme la nature simultanément stable et changeante de la culture. Selon Sapir E (Sapire, 1967, 492). chaque culture est fortement chargée de symbolisme.

De nos jours, nous parlons davantage de relativisme culturel. Notre recherche documentaire, basée sur les travaux de Tylor E., nous a révélé que le terme « culture » est polysémique et comprend plusieurs interprétations. En d'autres termes, chaque group social d'une certaine société détient une culture transmise par le biais des symboles.

Cette organisation de la pensée, des sentiments et des réactions est essentielle en

conférant à ce groupe une identité spécifique. Cette identité spécifique donnerait la possibilité aux individus de chaque ethnie d'établir une communauté qui partagera des méthodes de pensée, de sentiment et d'action entre eux. Il est, en fait, un ensemble de connaissances apprises et partagées par les individus, grâce auxquels ils peuvent se distinguer des autres.

Ainsi, la culture est un instrument qui facilite la résolution des problèmes auxquels nous sommes confrontés. Elle englobe aussi tous les attributs caractéristiques qui différencient le style de vie d'un peuple ou d'une société. La culture constitue aussi un répertoire varié par la pluralité des aspects qu'elle englobe, ce qui en fait une entité hétérogène.

La culture personnelle offre également la possibilité pour chacun d'interpréter les informations culturelles de façon unique. Dans cette recherche, nous examinons comment l'étude culturelle peut se dérouler pour faciliter l'accès aux cultures étrangères par les apprenants de la langue étrangère.

Il est donc approprié de définir et d'identifier 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 se situe dans une trajectoire diachronique (Abdallah-Pretceille, 2004, 37), 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.

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

C'est dans cette optique que nous pouvons ajouter que, dans la didactique 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.

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 externe (visible) et la partie interne (invisible).

Dans la partie (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 directe et facilement identifiable à ce titre.

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



Selon Puren C., deux interprétations du concept de « culture » lui paraissent les plus appropriées. Selon Sapir E., la culture est définie comme l'ensemble des comportements, des perceptions du monde et des attributs spécifiques qui donnent à un peuple donné sa position unique dans l'univers (Sapir, 1967, 87). Elle est également mentionnée dans la Déclaration de L'UNESCO qui désigne la culture dans son sens le plus large comme étant : toutes les caractéristiques distinctives qui distinguent un groupe social ou une société. Elle comprend, en plus des arts et des lettres, les modes de vie communs, les droits essentiels de la personne, les principes de valeurs, les coutumes et les convictions.

On pourrions affirmer que la culture est un ensemble d'actions mentales et cognitives conçues en commun au sein d'un groupe de individus. Cette culture est perçue par ces individus comme l'ensemble des savoirs transmis grâce à un ensemble de convictions et de valeurs qui construisent les points de vue et les interprétations indispensables 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.

Selon toutes les définitions exposées, pour relancer l'apprentissage des langues étrangères et de leurs cultures, nous estimons qu'il est crucial d'utiliser le concept anthropologique de « culture », formulé par Gérard A.(Gerardo, 1990, 13):

- La culture se compose de caractéristiques matérielles, d'objectifs et de caractéristiques non matérielles (les représentations).
- Le savoir culturel est une connaissance acquise, diffusée, sous-entendue, organisée et distinctive.

Il est crucial de noter que chaque individu d'une communauté spécifique possédant la même culture partage en quelque sorte des convictions, des légendes, des perceptions et des comportements qui ne sont pas imprévisibles. Toutefois, il est nécessaire de considérer les disparités personnelles et collectives, en tenant compte le sexe, l'âge, la situation sociale (classe privilégiée/défavorisée), le milieu d'habitation (urbain ou rural), le secteur professionnel (sportif, mode, politique...), etc. Selon Gerardo A., dans ce contexte, les savoirs culturels demeurent incomplets, même en matière de langue et de culture maternelles. La connaissance culturelle se présente par un ensemble de comportements plutôt organisé : De plus, on sait que le terme culture est fréquemment employé comme synonyme du terme civilisation. Néanmoins, il est essentiel de différencier ces deux idées.

Toutefois, il est essentiel de se rappeler que chaque culture évolue et change à des rythmes variés et qu'il est réellement primordial de se consacrer du temps pour suivre attentivement son développement.

Comme nous l'avons déjà souligné lors du traitement de l'histoire et des diverses interprétations du terme « culture », il est important de souligner que ce terme est perçu comme un concept extrêmement complexe qui, constamment, se présente sous différents aspects. De plus, pour une meilleure compréhension de ce phénomène, nous présenterons ci-après deux interprétations différentes de ce concept.

2. Les deux visions de la culture

L'approche communicative a instauré dès les années 1980 une nouvelle perception de la culture, stimulée par les exigences épistémologiques et le désir de communiquer efficacement. Deux éléments clés de la culture peuvent être identifiés : la culture « savante » et la culture « partagée ».

La première, appelée « savante » par Galisson R. et « cultivée » par Porcher L., désigne les connaissances relatives à la littérature, l'art et l'histoire, entre autres.

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 Galisson 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 formée par les stéréotypes, les implicites d'une société qui peuvent être considérés comme des obstacles à comprendre d'un peuple.

Toutes les définitions données à la culture ont tendance à montrer que les éléments culturels à intégrer dans la didactique 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.

Au cours de ce travail, nous userons donc le mot 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, 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, 55).

Il est convient de prendre en considération les aspects culturels dans le processus de la didactique des langues étrangères. Lors de l'acquisition d'une langue, nous sommes constamment en contact avec une culture différente. Dans ce contexte, il ne s'agit plus de déterminer si cette culture est présente dans le processus d'apprendre du français, mais plutôt de considérer cette culture qui nous permet de réagir de manière spécifique en cas de difficultés. D'après ce qui a été exposé précédemment, il semble que l'acquisition d'une langue étrangère en classe, associée à son aspect culturel, ne se révèle pas une mission simple. Étant donné la variété des interprétations culturelles et la présence d'implicites culturels, tout cela souligne un défi majeur dans toute démarche d'enseignement d'une culture quelconque.

En effet, établir un lien avec une culture étrangère qui présente des valeurs, des normes et des modes de pensée différents de nos propres permettrait à l'étudiant d'enrichir son bagage de connaissances et d'informations issues de celle-ci.

Dans ce contexte, la classe de langue symbolise le milieu dans lequel nous faisons face à la culture qui se traduit par la langue. Il est donc recommandé d'identifier la langue et d'établir le lien entre la culture et la langue à inculquer, en prenant en compte cette culture étrangère pour mettre en lumière ce qui se cache dans cette langue, avec laquelle nous interagissons dans un processus d'apprentissage linguistique, comme un facteur supérieur à celui de l'apprenant. Selon Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille, 1998, 360) apprendre une culture implique, en premier lieu, la rencontre avec l'Autre, le destinataire.

Il sera possible de rencontrer cet Autre en employant des codes de la langue visée. Galisson R. souligne l'importance de créer, en se basant sur l'enseignement des langues, une nouvelle discipline axée sur l'enseignement des langues et cultures. Selon lui, l'enseignement des langues et cultures ne se concentre pas sur la théorie, mais plutôt sur l'action. Optimisation du processus de diffusion des savoirs en lien avec l'éducation aux langues et aux cultures.

Ainsi, dans ce nouveau domaine, nous devons mettre en application les théories appropriées pour assimiler les diverses compétences et nous ne devrions pas limiter nos aspirations uniquement aux aptitudes linguistiques.

III. Rapport entre langue et culture

1. Langue et culture : débat

La distinction entre la culture et la langue est une méthode fréquemment utilisée dans le domaine de l'éducation des langues, qui vise à détacher la langue du contexte culturel pour faciliter sa perception par les apprenants. Toutefois, la langue est un instrument d'apprentissage qui favorise une communication avec des individus d'une culture différente et une intercompréhension entre diverses cultures. Par conséquent, l'acquisition d'une langue en soi ne présenterait aucune signification.

En tant que vecteur culturel et produit social, chaque langue ne pourrait se détacher de son fonction essentielle : la transmission des valeurs socioculturelles d'une communauté ou d'un ensemble de personnes. Par conséquent, la langue représente les valeurs et les manifestations culturelles d'une société et ne sert pas uniquement à la communication.

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 changement de communication, la compétence linguistique est considérée insuffisante parce que 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. 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.

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.

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 la 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 acception savante. Nous souhaitons éclaircir le problème et montrer comment l'enseignement du FLE peut bénéficier du rapport entre la langue et la culture.

De nos jours, il est impossible d'affirmer que la culture et la langue ne se lient pas. Cette démarche résulte de la relation intrinsèque entre la langue et la culture. Dans ces circonstances, la langue est le principal moyen de transmission de la culture. Elle offre un accès à la culture. D'après Galisson R. et Puren C. (Galisson & Puren, 1999) la langue est un moyen pour fonctionner culturellement, comprendre et générer du sens, grâce aux outils et dans le monde de l'Autre.

Il est indéniable que des connexions solides entre la langue et la culture ont toujours existé et qu'un grand nombre d'encre a coulé. En réalité, c'est clairement affirmé par les anthropologues. Selon l'hypothèse de « relativité linguistique » formulée par Sapir W,

chaque langue génère une réalité qui varie d'une culture à l'autre.

Par conséquent, c'est une méthode plus proche de la sociolinguistique. La langue est un objet de culture : aucune langue ne serait sans culture, tout comme aucune culture ne serait sans langue. De plus, toutes les langues reflètent les cultures qu'elles véhiculent. D'après De Carlo M. et Castellotti V. (Castellotti & De Carlo, 1995) il serait préférable que le binôme langue maternelle/langue étrangère devienne langue-culture maternelle/langue-culture étrangère

Nous pouvons affirmer que la langue est un reflet de la culture : elle ne reflète pas uniquement le quotidien d'une personne ou d'un peuple, mais également son caractère, sa façon de vivre, ses coutumes et sa perspective sur le monde. Qu'il s'agisse de proverbes, de lexicographie, de dictons, de textes littéraires et scientifiques ou du langage écrit ou oral, la langue est omniprésente pour préserver les valeurs culturelles. La langue transporte les richesses culturelles d'une génération en une autre.

En définitive, la langue est un instrument de culture : elle construit le caractère du locuteur grâce à sa culture et ses éléments constitutifs : son perception du monde et les rapports interpersonnels. Nous devons reconnaître qu'il n'y a pas de culture sans langue, ni de langue sans culture.

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

Deux interrogations 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 interrogations, nous évoquons immédiatement Tardieu C, qui s'est concentré sur deux éléments :

- L'enseignement d'une langue sans son contexte culturel permet de se concentrer directement sur le but et considérant 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 perçu comme une tâche difficile et plus complexe qui demande des compétences didactiques supérieures.

Ainsi, si c'est le cas, pourquoi rendre la tâche plus complexe ? La même auteure se pose la question. Effectivement, le cours purement linguistique de la langue demeure restreint et entrave une approche authentique de la communication.

En 1984, 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 Hymes D. aussi, 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.

Cette observation s'applique autant à la compréhension des textes 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 comme de blesser l'interlocuteur ou de provoquer le rejet.

En d'autres termes, c'est le rapport 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 deux concepts culture et civilisation sont souvent employés de façon interchangeable. Dans notre compréhension actuelle, le concept de civilisation est contraire à celui de barbarie et introduit la notion de développement. La communauté scientifique s'en tient actuellement à la définition de l'anthropologue britannique Tylor E (Tylor, 1876). une civilisation est une culture ayant construit sa propre place dans l'histoire.

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.

D'après le Petit Larousse, la « Civilisation » provient du latin *civilis* qui signifie « civil », c'est-à-dire celui qui respecte les normes de la bonne société. En premier lieu, elle

visé à civiliser et à polir les mœurs pour les rendre plus aimables et polies.

Aujourd'hui, ces groupes sont dépassés, mais c'est toujours la signification fondamentale de ce terme. En réalité, il apparaît qu'il y a eu une modification du sens entre les intrigues. On associe fréquemment la civilisation aux actions militaires et coloniales, en se référant aux conséquences de ces derniers, comme les mécanismes d'organisation sociale, politique et culturelle.

Au bout du compte, il apparaît qu'une interrogation demeure concernant la différenciation entre les concepts de culture et de civilisation. Levi Strauss C (1952). démontre dans son ouvrage « Race et Histoire » que la civilisation est le fruit d'une « coopération » entre différentes cultures. En réalité, il apparaît que chaque culture peut comporter des traditions, des rituels et des institutions qui contestent les fondements de la civilisation que personne ne parvient à contester actuellement. En effet, les deux mots sont fréquemment employés de façon interchangeable. Toutefois, il est associé par l'étymologie à deux idées différentes. Une culture qui découle d'images matérielles associées au sol, tandis qu'une civilisation se réfère à des idées plus abstraites en lien avec les mœurs.

En effet, les deux mots sont fréquemment employés de façon interchangeable. Toutefois, il est associé par l'étymologie à deux idées différentes. Une culture qui découle d'images matérielles associées au sol, tandis qu'une civilisation se réfère à des idées plus abstraites en lien avec les mœurs.

Selon Mounin G., la civilisation et la culture sont des concepts qui incluent également « l'histoire des institutions sociales, politiques, juridiques ainsi que les expressions de la vie artistique, intellectuelle ou même spirituelle » (Mounin, 1984, 188). Selon Courtilon J. (Courtilon, 1984, 188), il identifie trois « ordres » de faits dans le contexte civilisé

- **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.

La sociologie et l'anthropologie, qui offrent une vision plus globale et plus exacte de la culture, contribuent à renforcer ce lien avec autrui. Les deux ont pour objectif d'assister les apprenants dans la diminution de leurs préjugés et stéréotypes. L'avantage éducatif de la transmission de la civilisation est d'offrir à l'apprenant une culture spécifique et des directives de recherche en anticipant son séjour à l'étranger et sa formation continue.

V. Les représentations

C'est 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

Tous les groupes sociaux créent leurs propres représentations sociales, 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 différentes situations sociales et sont capables d'anticiper les faits 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 se réfèrent pas à des groupes de diverses subjectivités, mais plutôt au fruit d'un processus social collectif où les intervenants sociaux forgent une compréhension du 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 y a 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

Du côté interculturel, considérer les liens entre la construction de connaissances et d'idées linguistiques et culturelles sur un pays et les individus dont les apprenants 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^{ème} 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 une personne est classée en fonction d'un critère (sexe, teinte de la peau, langage...), elle est perçue comme étant identique à l'ensemble des autres membres en tous points.

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 un élément important 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 barrières 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

D'après le Dictionnaire pédagogique du FLE 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 tous les effets négatifs que cela entraîne sur le plan identitaire.

1.1. Étapes 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 dissemblances 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. 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 préjuge 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. Étapes 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 lorsqu'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 souhaitons déduire que les définitions de la langue, du concept de culture et du lien entre langue et culture ont finalement contribué à leur clarification en fin de chapitre. De plus, nous avons également distingué culture et civilisation, deux concepts fondamentaux dans la didactique des langues étrangères.

Dans ce chapitre, le terme culture a été employé comme désignation pour faire référence aux faits civilisés et aux informations concernant les croyances, les traditions, les comportements sociaux, les valeurs et les comportements qui en découlent. Les définitions et les notions de dimension culturelle choisies conviennent parfaitement à l'enseignement/apprentissage des aspects culturels en milieu scolaire, englobant un champ plus vaste que la liste précédente d'éléments culturels à comprendre concernant la civilisation de la culture ciblée.

Dans la didactique du FLE, des concepts comme « représentation », stéréotype, ethnocentrisme et ethnorelativisme gagnent en popularité. Effectivement, ces expressions engendrent des difficultés dans la rapport entre l'apprenant et la culture étrangère qu'il assimile, d'une part, et son propre univers, d'autre part, et sa propre identité.

Dans le chapitre suivant de notre étude, nous allons examiner toutes les méthodes et procédures associées à ce concept en classe du FLE. Nous soulignerons que ces techniques, tout comme toutes les autres, présentent des points forts et des faiblesses dans la gestion du aspect culturel.

CHAPITRE II

**MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES
D'ENDEIGNEMENT DES LANGUES-
CULTURES LA PRISE EN CHARGE DE LA
DIMENSION CULTURELLE: AVANTAGES
ET INCONVÉNIENTS**

Introduction

D'un pays à un autre, d'une langue à une autre, au Moyen Âge, durant la Renaissance et au siècle des Lumières, la culture a toujours existé. Les problématiques économiques contemporaines et la politique occupent une place si prédominante dans nos pensées que nous négligeons leur signification. Ce pilier crucial semble malgré tout de plus en plus négligé : sans culture, le bâtiment pourrait se détruire. Pourtant, il incombe à l'école d'assurer la transmission du patrimoine aux jeunes. Dans les institutions scolaires, les enseignants de langues étrangères occupent une place prépondérante dans ce processus.

Prendre en considération une culture implique également prendre en considération des autres : les objets, les comportements et les valeurs qui nous touchent nous surprennent, nous provoquent de l'irritation ou du scandale parce qu'ils ne font pas partie de notre univers culturel.

Dans le chapitre passé, nous avons défini des notions comme la langue, la culture, la différence entre culture et civilisation, les considérations sur la relation entre langue et culture, ainsi que la question du pourquoi il est primordial d'intégrer la culture dans l'enseignement des langues. Dans ce second chapitre, nous allons exposer l'histoire de la didactique de la culture dans les cours de langues pour mettre en lumière comment le rapport entre langue et culture se manifeste dans les méthodologies pédagogiques.

Nous allons par la suite examiner si des méthodes prennent véritablement en considération le côté culturel dans le contexte de la didactique de la culture étrangère.

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

1. La méthodologie dite traditionnelle

Cette méthodologie s'appelle aussi grammaire-traduction, elle a été adoptée au XVIII^{ème} siècle et de la première moitié du XIX^{ème} siècle. De nombreux chercheurs voient que son application a engendré de multiples transformations qui ont mené à l'arrivée des nouvelles méthodologies contemporaines.

La littérature était le principal moyen de promotion de la civilisation française, cette méthodologie se marquait à une didactique principalement basée 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.

Cette méthodologie a été survécu pendant des siècles et a participé à l'évolution de la pensée méthodologique. Remise en question, elle a façonné l'histoire de la didactique du FLE. Elle visait avant tout la lecture et la traduction de textes littéraires en langues étrangères, négligeant par conséquent le côté oral.

Les règles et les exceptions de la langue pouvaient être découvertes et analysées dans des textes, puis comparées à la langue maternelle. Cependant, l'importance était plus accordée à la forme littéraire qu'au sens du texte.

La méthodologie traditionnelle du XVIII^{ème} siècle employait systématiquement le thème comme technique d'apprentissage des langues, comme exercice de la mémorisation et la traduction de textes. La grammaire était dispensée de façon déductive, c'est-à-dire en donnant des règles et en les mettant en application sur des situations particulières par le biais de phrases et d'exercices récurrents.

L'introduction de la version grammaire a conduit à une progression au cours du XIX^e siècle. Ces techniques nécessitaient la découpage d'un texte provenant d'une autre langue et le traduire en mots à mot dans sa propre langue. Cette traduction inaugure une étude théorique de la grammaire, qui ne jouait plus un rôle prédominant dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, les aspects grammaticaux étaient traités en fonction de leur présence dans les textes fondateurs.

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.

L'enseignement du vocabulaire se faisait par des listes de mots hors contexte que les apprenants devaient retenir. Effectivement, on apprenait le sens de ces mots grâce à leur traduction en langue d'origine.

2. La méthodologie directe

Cette méthodologie était usée vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Ses principes de base 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 réfléchir dans la langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de l'oral sans l'intermédiaire de sa forme écrite.
- La grammaire des langues étrangères est dispensée de façon inductive (les règles ne sont pas explicitement apprises).

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

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

- **La méthode orale** : désigne l'ensemble des processus et techniques qui visent à pratiquer la langue orale en classe. Les expressions orales des apprenants 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, aussi la participation des apprenants.

- **La méthode intuitive** fournit une explication du vocabulaire, obligeant les apprenants à tenter une divination personnelle à partir des images et des objets 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** basée sur un système de questions/réponses entre l'enseignant et l'apprenant. L'objectif de cette méthode est de réutiliser les formes linguistiques étudiées.
- **La méthode répétitive** : repose sur le principe selon lequel nous nous souviendrons mieux en répétant. La répétition peut être intensive ou extensive.
- **La méthode imitative** : vise à imiter les sons en les répétant de manière mécanique et intensive.

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

3. La méthodologie audio-orale

Cette méthodologie a émergé pendant la seconde guerre mondiale face aux exigences de l'armée des États-Unis pour former rapidement des individus capables d'utiliser d'autres langues que l'anglais.

Plusieurs didacticiens s'intéressaient 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 exposons 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)

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire- traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle, jusqu'au XX ^e Siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIX ^e siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975.
Objectif général	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 4aptitudes)
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Théories Sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associationnisme : Jacotot, Gouin, Passy.	Linguis structurale, béhaviorisme : Bloomfield, Harris, Skinner.
Statut de l'enseignant	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).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
Place de la grammaire	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.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogisés et enregistrés.

Tableau 2 (Tagliante, 2001)

	Méthode Structuro-globale Audio-visuelle (S.G.A.V.)	Approche Communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980
Objectif général	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.
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire, général ou spécifique.
Théories Sous-jacentes	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.
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, centrée sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centrés sur l'apprenant.
Statut des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et / écrit selon l'objectif.
Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation, 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.
Richesse du lexique	Limité aux mots les plus courants (Français fondamental 1et2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidée à l'avance mais modifiable.	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants.	En fonction des besoins langagiers.
Supports d'activités	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

Cette approche oriente le processus de l'enseignement vers l'apprenant. Son objectif est d'apprendre à communiquer et de soutenir les apprenants dans l'acquisition de compétences en communication, ainsi que d'enseigner à l'apprenant une langue dans divers registres et applications, tout en veillant à ne pas dissocier 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).

Cette approche vise avant tout à acquérir des aptitudes en communication, comme le souligne Cuq J.-P. Elle ne se contente pas de comprendre les règles grammaticales, elle englobe aussi la compréhension des normes socioculturelles. L'apparition de « l'approche communicative » a permis d'intégrer des disciplines linguistiques et extralinguistiques inédites et a consolidé l'enseignement du français langue étrangère par le biais de l'examen du thème de la « culture ». En plus de la littérature, le contenu culturel englobe aussi l'anthropologie, incluant les modes de vie, les rituels sociaux et les comportements habituels dans les circonstances du quotidien. De plus, la communication comporte aussi une dimension sociolinguistique.

Elle repose aussi sur une focalisation sur l'apprenant, un des atouts de l'approche communicative, et nécessite également l'intégration du quotidien des apprenants. C'est pour cette raison que la stratégie de communication met en lumière les buts culturels en privilégiant le recours à des documents authentiques afin d'aider les apprenants à comprendre les réalités les plus directes de la culture du langage visé.

Les 04 compétences langagières exposées par le CECRL (CECRL, 2001) sont liées à la production orale et écrite :lire; écrire ; parler; écouter.

Pour cette recherche, il est impossible de décrire en profondeur la méthode communicative, qui représente un champ d'étude précis. Ainsi, le but de cette recherche est de déterminer et d'élucider les principes fondamentaux pour analyser la signification des aspects culturels dans ce contexte. En outre, il n'existe pas de méthode unique pour enseigner ou apprendre des langues, ce qui rend le français langue étrangère magique.

Chacune possède ses points forts et comporte des désavantages ou des faiblesses.

Après avoir présenté ces méthodes d'enseignement du français, nous remarquons que leurs objectifs est d'inciter les enseignants à examiner leurs propres méthodes et sa propre didactique.

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

L'éclectisme a été défini dans le Dictionnaire de la didactique comme suit : dans le domaine philosophique, l'école de Potamon d'Alexandrie est désignée sous le terme d'éclectisme. Il considérait qu'il était préférable de choisir quelques-uns des composants des différents systèmes, à condition que ces derniers soient interconnectés, plutôt que d'élaborer un nouveau système entièrement.

Ces définitions peuvent éclairer la façon dont le mot éclectisme est employé 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 des 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 NTIC 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 apprenants d'autre part.

Autrement dit, il est crucial de maintenir une cohérence dans les méthodes employées et d'éviter toute forme de « bricolage » afin que les apprenants puissent contribuer de façon efficace à l'enseignement/apprentissage. Cette décision peut se présenter comme une « méthodologie circulante » qui intègre des méthodologies

préexistantes. L'éclectisme suggère d'agir selon l'âge, le niveau, les besoins et les attentes des apprenants, ainsi que les ressources disponibles pour 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*).

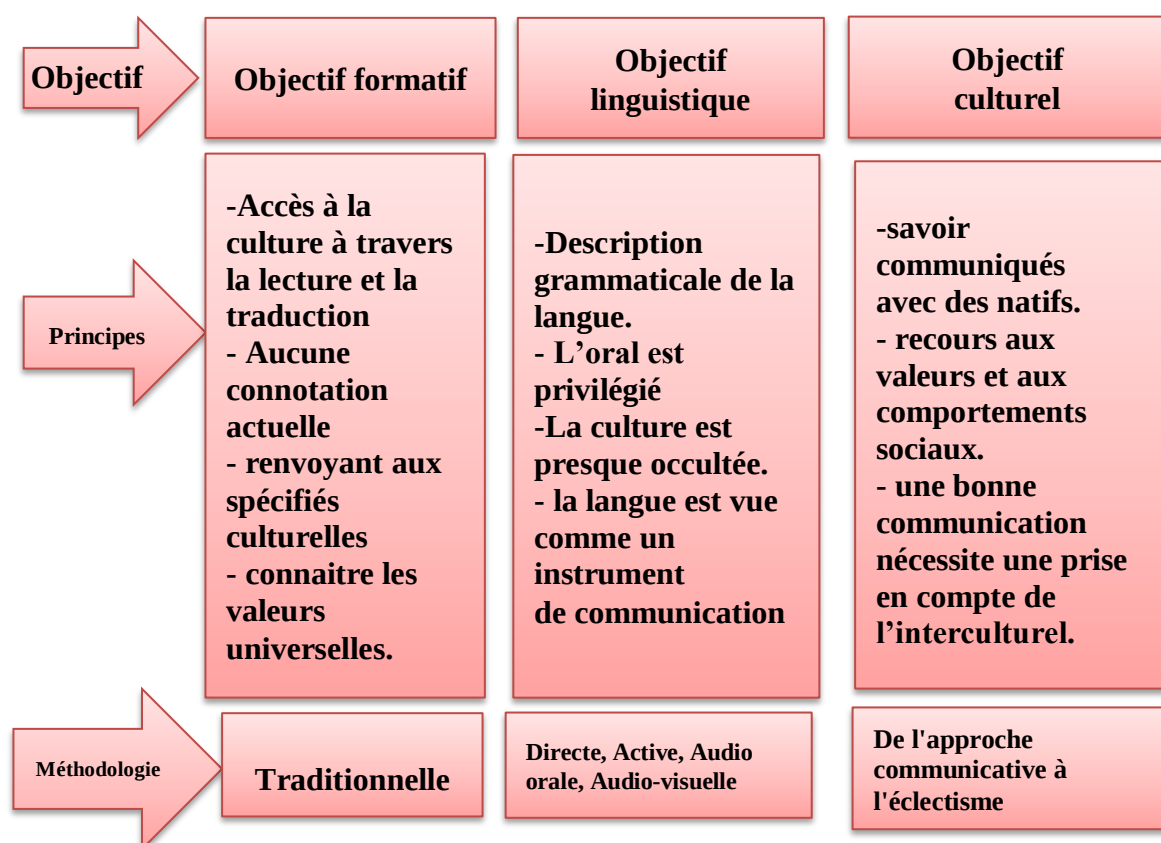


Figure 2 : Evolution de la perspective culturelle depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'éclectisme méthodologique

II. L'approche actionnelle

Elle est axée sur l'action a vu le jour en 2001 dans le CECRL, signalant la transition vers une nouvelle approche, désignée sous le terme de « perspective actionnelle ». Sa présence a engendré des transformations et des avancées dans le but social de la didactique des langues en Europe. Les auteurs de ce contexte ont créé des perspectives inédites dans le milieu de l'enseignement des cultures / langues étrangères.

1. Définition et objectifs

Cette approche, par l'action ou par des tâches diverses, est apparue 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 apprenants en activité, profitant de cette occasion pour mettre en avant la langue et la culture en tant que moyen d'action (et non uniquement de communication). Par exemple, dans les établissements secondaires, l'intégration des TICE et le recours aux ordinateurs par les apprenants ont fait de cette démarche actionnelle une stratégie performante qui permet aux apprenants d'accomplir certaines tâches de façon autonome.

- a) Si le but social initial était de préparer les apprenants à manipuler des documents et des textes en langue-culture étrangère, la cohérence pédagogique pourrait reposer sur l'intégration didactique. Dans ce contexte, l'enseignant structure ses responsabilités d'enseignement de manière à impliquer les apprenants dans diverses tâches.
- b) Si le but social de base est d'éduquer les apprenants pour des rencontres occasionnelles avec des locuteurs natifs de langues et cultures étrangères, l'approche par tâches paraît aussi appropriée pour la didactique de la culture française, qui apparaît comme essentielle. Cette méthode se présente comme une solution envisageable aux enjeux éducatifs et sociaux liés à l'enseignement/apprentissage du FLE. Par conséquent, le rôle des enseignants et des apprenants se modifie, tout comme leurs perceptions de la langue et de la culture.

Les apprenants travaillant en groupe doivent effectuer des travaux ensemble. Pour ce faire, ils doivent partager des connaissances 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 pour atteindre le résultat attendu : la réussir à communiquer langagièrement à travers les « tâches ».

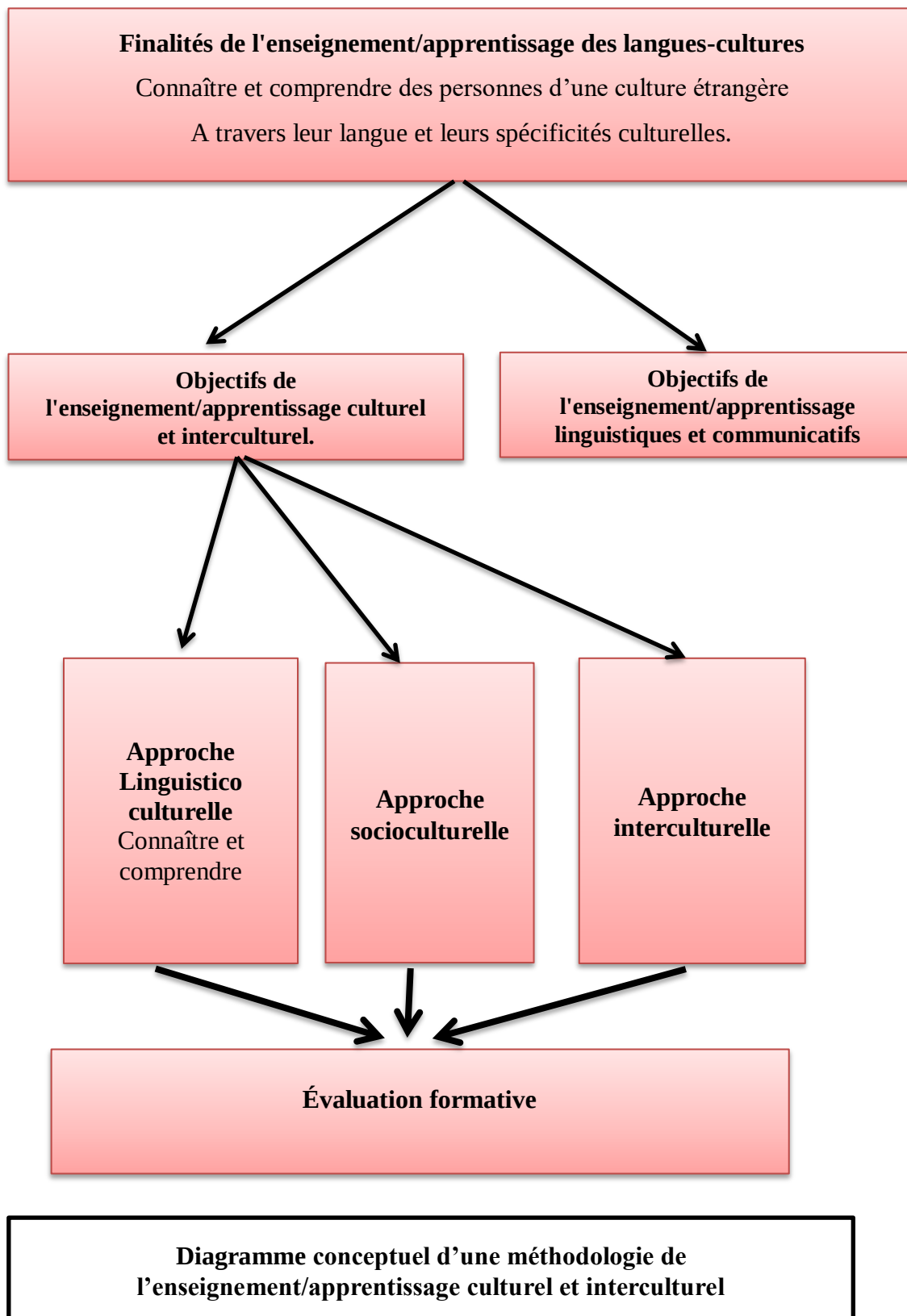
Cette nouvelle approche, appelée actionnelle, vient compléter et non remplacer les approches précédentes, telle ou telle approche étant censée être la meilleure. Il ne s'agit pas d'arranger un modèle idéal pour adapter ces différentes approches, mais plutôt de les appliquer constamment, en fonction du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

2. L'approche culturelle

Il est important de développer une approche (inter)culturelle qui considère l'apprenant comme acteur d'une culture donnée, qui constitue le soubassement 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 emploi.

Cela signifie que construire 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 milieux culturels et entre des individus de cultures autres.

Sur la base de cette vision multidimensionnelle, des approches culturelles doivent être prises en compte lors de la didactique de langue/culture. Selon Windmüller (Windmüller, 2011), il est crucial d'adopter une approche (inter)culturelle qui prend en compte le point de vue du sujet-culturel-apprenant, qui devra maintenir des liens avec les membres de la culture étrangère. 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.



La démarche d'apprentissage sélectionnée est basée sur des domaines culturels tels que linguistico-culturel, socioculturel et l'interculturel. Les contenus sont optés à l'égard des besoins de l'apprenant, 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.

2.1. L'approche linguistico-culturelle

Cette approche s'appuie sur l'étude des rapports entre langue, culture et société et s'intéresse à la manière dont un individu use 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 qui nommé 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 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 (1988)., 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

Nous pensons que certains traits culturels peuvent avoir une influence et rendre la culture étrangère présente chez des apprenants, et 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

Il est établi qu'il y a des caractéristiques culturelles cruciales pour construire l'ensemble de la culture étrangère. Dans cette approche, nous utilisons l'histoire et la géographie pour faire connaître 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

C'est l'implication des faits culturels pour que la vision globale de la culture cible puisse finalement se réaliser.

2.3.5. L'approche par le contact

Elle 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. Cette approche, actuellement dominante dans la didactique des langues, est connue sous le nom de l'interculturel.

Pour cela, cette approche s'ajoute aux approches évoquées précédemment, chacune correspondant à un degré de pertinence, mais aucune n'est suffisante à elle seule. Et la complexité de la didactique 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. Elle comprend trois types 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

En conclusion de ce chapitre, nous estimons que la question des apprentissages culturels est associée aux techniques et à l'établissement des buts et du contenu dans les cours du FLE. En réalité, ce sont ces buts qui détermineront si des cultures étrangères peuvent être examinées ou pas. La didactique des langues étrangères devrait aussi permettre aux apprenants d'utiliser cette langue dans un contexte différent, voire fictif, car cela leur permet d'accéder davantage à diverses cultures et sociétés. L'apprenant doit aussi pouvoir interpréter et interagir dans un contexte culturel différent de sa propre culture, parce que la diversité est une source d'enrichissement. Face à cet environnement culturel, il serait préférable d'adopter une perspective linguistico-culturelle.

L'objectif actuel de la didactique des langues, et plus spécifiquement du français, ne consiste pas à choisir une approche ou un modèle idéal d'ajustement entre ces approches, mais plutôt à mettre en place un modèle d'ajustement entre ces différentes approches, en fonction des contenus, et à les mettre en application de façon continue, conformément au contexte du programme et aux exigences de l'apprenant

C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, il serait nécessaire d'évaluer la place qu'occupent le français et sa culture dans le milieu scolaire et social de l'Algérie.

DEUXIÈME PARTIE

**POUR UNE VALORISATION DE LA
COMPÉTENCE (INTER)CULTURELLE :
LE CONTEXTE ALGÉRIEN ENTRE
RÉALITÉ ET ASPIRATIONS**

CHAPITRE I

**LA PLACE DE FRANÇAIS ET DE LA
CULTURE FRANÇAISE EN CONTEXTE
ÉDUCATIF :
ÉTAT DES LIEUX**

Introduction

Après s'être intéressé aux différentes approches de l'apprentissage des cultures étrangères, notre but, dans ce présent chapitre, est de réaliser un état des lieux de la place qu'occupent le FLE et de sa culture dans le milieu scolaire en Algérie.

La complexité de la situation linguistique en Algérie actuellement est fascinante. Dans ce contexte, de multiples langues cohabitent grâce à une politique linguistique capable d'intégrer toute la variété linguistique. Une situation marquée par le multilinguisme, comprenant premièrement l'arabe dialectique employé par la plupart des Algériens, suivi de l'arabe classique et du berbère qui prend plusieurs formes en fonction des régions. De plus, l'anglais et bien entendu le français sont considérés comme des langues secondaires.

Dans cette perspective,, Taleb Ibrahim (Taleb-Ibrahim, 2009). voit 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. Ainsi que d'après Morsly D. (Morsly, 1995, 6) toujours, L'ouverture aux langues et la curiosité dépendent généralement de l'attitude que la société entière adopte vis-à-vis des langues qui forment son univers linguistique et communicatif. 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 façons, 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 maints étapes de réforme du système éducatif et plus particulièrement de la didactique du français, visant à valoriser cette langue ou à la supprimer, voire à la remplacer par l'anglais.

Afin d'exposer 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 la didactique en Algérie.

La première phase a commencé immédiatement après l'indépendance, 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 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^{ème} et 4^{ème} 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 le volume horaire consacré à cette langue.

Selon Sebaa R. (Sebaa, 2001), cette tendance à l'arabisation n'a pas vraiment apporté les résultats escomptés. Et au lieu de renforcer la position de la langue arabe au sein de la société algérienne, elle a contribué à l'intégration et l'implantation du français dans le parler algérien.

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 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, une nouvelle réforme a été appliquée dans le système d'éducation algérien afin de mieux appréhender la culture mondialisée. Elle consiste à instaurer une loi qui attribuerait au français un véritable statut de première langue étrangère, puis à exiger que cette langue soit dispensée dès la deuxième année du primaire. La loi qui a ensuite été modifiée stipule fermement que le français est obligatoirement dispensé dès la troisième année du primaire. En réalité, ces décisions prises par les autorités confirment le désir de l'État d'évoluer sa perception du français, passant d'une langue de colonisateur à une langue nécessaire pour accéder à la technologie et à la modernité.

Cependant, il a été démontré que la dimension culturelle dans le processus d'apprentissage des langues dans le système éducatif algérien, comme dans de nombreux autres, elle est jusqu'à présent négligée.

À 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 introduite 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 avoir 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 la didactique du FLE n'est que la preuve d'une approche qui ignore complètement toutes les interactions et tous les rituels de modernisation. Dans ce contexte, poursuivre la « réforme » sans une véritable « former » et sans prendre en compte le développement optimal des apprenants mènera le pays vers un sous-développement intellectuel dans un village mondial plus que jamais multilingue, multiculturel et multidimensionnel. (Miliani, 2003, 15).

II. Rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif algérien

1. Directives institutionnelles

La commission (Rapport, 2001).considère la connaissance des langues étrangères comme condition préalable. Les membres de cette commission recommandent fortement la mise en place d'une politique "sérieuse" en matière de langues étrangères.

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

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

Ceci constitue une progression notable, puisque l'un des points soulevés est associé à la présence du français dans le l'environnement. Dans les politiques relatives aux langues étrangères, le français est considéré comme une langue seconde et nécessite un statut spécifique. Il est donc conseillé d'incorporer l'enseignement du français dès la troisième année du 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.

L'un des principaux acquis des travaux de la CNRSE 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.

Le but de ce nouveau programme est d'encourager les apprenants 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 apprenants 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 proposer aux apprenants 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 apprenants aux défis de l'avenir et à devenir des citoyens actifs et engagés dans leur communauté.

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

Dans le cadre de l'éducation des apprenants, la didactique 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 apprenants 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 apprenants. En les exposant à diverses œuvres littéraires, à des films et à d'autres documents culturels, les apprenants 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, la didactique du français est perçue comme une composante essentielle de l'éducation des apprenants, 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 apprenants 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.

D'ailleurs, il y a un fort désir de s'éloigner radicalement des pratiques du passé, où la didactique du français était dépouillé de sa dimension culturelle et avait un but purement instrumental en tant que langue d'accès à la technologie.

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 l'accent sur les aspects culturels de l'apprentissage du français, nous pouvons aider les apprenants 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 viennent 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, et qu'il est aussi fortement présent dans le milieu linguistique des apprenants. "

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 la didactique 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 la didactique 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 la didactique des langues étrangères.

À travers ces programmes, l'école vise à fournir une éducation complète et efficace à ses apprenants, 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 d'apprendre les langues pour favoriser la sensibilisation et la compréhension culturelles. Ainsi, elle s'efforce de créer un environnement dynamique et engageant qui encourage les apprenants 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 didactiques 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 apprenants une éducation bien équilibrée qui les prépare à réussir dans un monde de plus en plus interconnecté et globalisé.

Il est convient de noter que la didactique des langues ne concerne 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 de la didactique des langues étrangères témoignent d'un engagement en faveur d'une approche holistique qui prend en considération 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, élaborés dans le cadre de la réforme du système éducatif, mettent en œuvre ces aspects.

L'application 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 apprenants 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 (2014). 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 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 apprenants sont initiés au concept de réalité virtuelle et à la façon dont il peut être utilisé pour établir 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 apprenants à considérer les implications éthiques de ces développements. En examinant l'intersection de la science et de la société, les apprenants 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 apprenants sont en mesure d'élargir leurs horizons et de développer une meilleure compréhension du monde qui les entoure.

Tous les projets confiés aux apprenants sont accompagnés 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 apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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^{ère} 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.

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^{ème} 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 la didactique 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^{ème} AS comprend une section sur « *Histoire des Arabes: l'Islam et les conquêtes* » (pages 14-15), tandis que le manuel de 2^{ème} 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

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 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.

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 apprenants 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 apprenants. Cela permettra non seulement d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi de favoriser une compréhension et une appréciation plus profondes de l'identité algérienne.

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 apprenants 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 apprenants une compréhension plus approfondie du monde et de ses complexités. En incorporant de telles ressources, le système scolaire peut mieux équiper les apprenants 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'emploi de documents authentiques avec des apprenants de langue débutants est crucial 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.

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 apprenants 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 méthodologie 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 la didactique 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 la didactique 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'emploi 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.

Dès 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 dans 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 la didactique du FLE 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.

1.3. Les types des documents authentiques :

Le domaine des médias et des documents authentiques est diversifié, c'est pourquoi nous les appelons "documents sociaux". Il existe dans ce domaine de nombreux types de supports écrits, audio et audiovisuels.

Il y a 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 la didactique 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 y a deux types de documents qui semblent très similaires : les documents authentiques et les documents fabriqués. Alors que les chercheurs ont

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-Quc, 2006):

- «convient aux apprenants, car sinon l'utilisation pourrait se transformer en explication de texte ;
- expose la diversité et la variété des voix francophones dans les contextes de vie quotidienne ; 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.

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 désauthenticité dès lors qu'il est détaché de son contexte. En ce sens, "l'authenticité n'existe pas".

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 apprenants. Ainsi, l'objectif de la didactisation d'un document authentique est de l'utiliser efficacement dans le cadre de la didactique du FLE, tout en conservant son contexte réel d'origine.

- permette d'intégrer la culture de la langue visée sans toutefois perturber l'apprenant,

car il arrive parfois que ce qui semble ordinaire ou normal pour une culture ne soit pas le cas pour une autre. Il revient à l'enseignant de décider du document adéquat : son contenu, ses images, le message transmis, etc.

- Il est possible de travailler sur la civilisation de la langue visée.
- traite des problèmes liés au quotidien ou aux actualités »

(Les trois derniers aspects sont cruciaux puisque ces critères faciliteront la découverte et l'apprentissage des situations, des traditions, du comportement des individus de la langue visée, ainsi que des spécificités du pays visé).

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 apprenants.

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

4. Types de textes

Kramersch C. (Kramersch, 2004, 37-60). 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.

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 » (Kramsch, 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 apprenants. 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

La dimension (inter)culturelle 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 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 la didactique du français. Les connaissances et compétences culturelles sont particulièrement bien définies dans les profils des résultats attendus (profils de sortie) des apprenants 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 la didactique du FLE 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 apprenants 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 la didactique 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 apprenants 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 apprenants et captent leur intérêt.

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 présent 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'adoption du texte littéraire en classe de FLE dans le but d'acquérir et de développer les compétences (inter)culturelles, 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, 177-196), 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.

Il est clair que la littérature est reconnue dans la didactique du FLE d'après Godard (Godard, 2015) comme une expérience unique associée au travail de la langue et à sa culture anthropologique.. Selon Jouve (Jouve, 2010), il doit 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, 115) 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 du FLE et faciliter les échanges entre les apprenants (De Carlo, 1998, 1-115). 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 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.

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.

Employer des textes littéraires dans la didactique 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 façon appropriée en fonction de la situation pédagogique définie par l'enseignant de FLE afin d'atteindre des objectifs bien précis. La question posée est 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, enseigner de la littérature est l'un des meilleurs moyens d'aider les apprenants à maîtriser une langue étrangère. Comme le dit A. Séoud (Séoud, 1998, 92), enseigner la littérature n'est 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 la didactique 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 revêt un rôle essentiel dans la formation du lecteur en tant que sujet actif et impliqué. L'étude de la littérature établit un rapport dialogique entre le texte et le lecteur, 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, 1-161-162) 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 différentes compétences 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 compréhension profonde de la langue et de ses applications discursives.

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.

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 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, 261-272.), ces entraves peuvent être de différentes natures : culturelles, linguistiques, conceptuelles, référentielles et même liés à la longueur du texte. 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.

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 cette 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 la didactique 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 pluri (lingue et culturelle), 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 la didactique d'une langue étrangère reste inséparable de la culture, à partir de la théorie de C. Puren (Puren, 2002, 1-3). 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. Pour 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, 6-15).

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 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, la didactique 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 acquérir 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 recreation 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. 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.

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 FLE. 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 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, les connaissances se combinent afin de favoriser l'altérité linguistique et l'altérité communicative. Ces activités permettent aux apprenants d'établir des rencontres et des réactions en classe, 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 se base 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 de savoir-faire**

- **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 de savoir-être**

- **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** : 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).

Dans notre recherche, la littérature revêt un rôle très important en enrichissant l'expérience de l'enseignement de la culture en proposant des activités qui permettent 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.

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 cette éducation ont été posés par l'UNESCO en 1946, qui s'est centrés sur la rapport avec l'Autre pour préserver la paix, en se référant aux principes de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. C'est C. Lévi-Strauss (Levis 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. 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.

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.

Dans le même sens, l'UNESCO précise les buts de l'éducation (inter) culturelle pour le XXI^{ème} 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.

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.

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** 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.

Il convient 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 ;
- 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, la didactique 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 du de l'Europe qui s'intitule «Livret blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité digne» (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 toutes les personnes 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 la didactique du FLE 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 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 pôles représentent diverses étapes de l'évolution de la compréhension interculturelle et de l'assimilation des différences culturelles.

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

Selon le postulat de Y. Reuter (Reuter, 1999, 191-203), 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 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, valeurs et modes de vie, en encourageant l'ouverture au monde, les échanges, les rencontres et le partage. Nous avons donc pour objectif de lier la littérature et la culture 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, 6-17).

Grâce à notre expérience dans la didactique du FLE et l'utilisation 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.

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, c'est cette attitude ouverte que nous défendons en favorisant la réintroduction de la littérature dans les salles de classe du FLE. 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.

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, 22), 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. En ce sens, le texte littéraire en classe encourage les apprenants à décrypter 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.

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.

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 de façon inconsciente 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 plaçons l'idée selon laquelle l'emploi du texte littéraire 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 l'enseignement 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, 4).

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.

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.

La communication littéraire permet de combiner la didactique 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. Elle représente 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 profondément associées 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 la didactique 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, chercher 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 la didactique 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-Pretceille: 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 offre 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, 49). 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.

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

Nous devons noter que l'intégration de la littérature, et plus particulièrement du texte littéraire, dans la didactique 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.

Il est demandé à l'apprenant 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 CECR, 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, 455-459) selon quatre échelles :

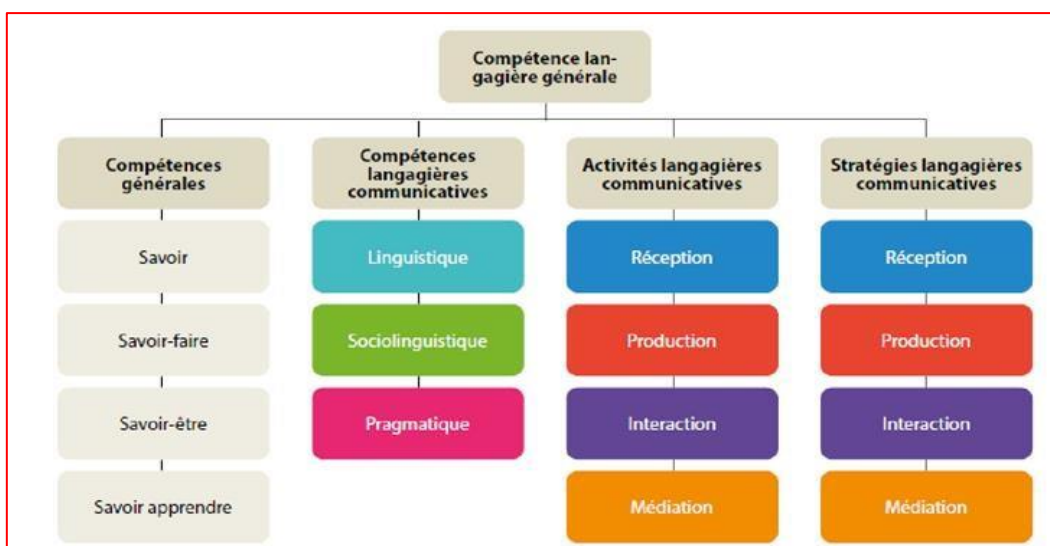
- **Médiation des idées (des concepts)** : il s'agit d'une façon de rendre plus accessible la connaissance et les concepts par le biais du langage.
- **Médiation textuelle** : l'objectif de cette étape est de faciliter l'accès au contenu du texte en supprimant tout obstacle technique, sémantique, linguistique 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 (North & Piccardo, 2016, 455-459) :

<i>Médiation des idées (des concepts)</i>	• Travail en équipe au sein d'un groupe • Encourager la collaboration lors d'une interaction avec des camarades. • Collaborer afin de construire du sens. • Effectuer un travail en équipe. • Gestion d'échanges des idées • Promouvoir une réflexion conceptuelle.
<i>Médiation textuelle</i>	• Transmission des informations spécifiques à l'écrit /à l'oral • Explication des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, à l'écrit /à l'oral • Traitement et traduction des textes à l'écrit /à l'oral • Prendre des notes (réunions, séminaires, conférences, etc.) • Faire une réaction personnelle à des textes créatifs (dont la littérature) • Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)
<i>Techniques de médiation(stratégies)</i>	• Stratégies d'explication d'un concept inédit • Associer à une connaissance préalable. • Adapter son langage et son dialogue • Identifier une information complexe. • Stratégies pour rendre un texte plus simple • Analyser un texte de manière rationnelle • Prendre en charge un texte (selon la culture discursive adéquate)
<i>Médiation communicationnelle</i>	• Créer un environnement constructif • Réaliser un environnement pluriculturel • Intervenir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues).

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, 207)

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.



Formes de médiation selon (Piccardo, 2018, 207)

La conception de L. Vygotski (1934/1990) est strictement attachée 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.

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. 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 autant 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 considéré 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 de la didactique de cette langue étrangère.

TROISIÈME

PARTIE

ÉXPÉRIMENTATION ET ANALYSE

CHAPITRE I

**ATTITUDES DES APPRENANTS A L'ÉGARD
DE L'AUTRE
- PRÉ-EXPÉRIMENTATION -**

Introduction

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

Cependant, le succès de tout processus d'apprentissage est grandement influencé 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 pratique débute par la phase de pré-enquête, où le chercheur élabore son enquête et toute son expérimentation. À ce moment crucial, il essaie de s'adapter 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 est obligatoire de déterminer où et sur quels principes nous allons collecter les informations 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 est singulière en raison de la région où elle se passe 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 apprenants 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 des 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^{ème} AS sont particulièrement le meilleur public car c'est « *une année charnière dans le cycle secondaire* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007, 2). 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- Autres :

Tableau 01

		Nombre de réponses	Pourcentage
A- La modernité		08	44,44%
B- La liberté d'expression		06	33,33%
C- La colonisation		18	100%
D- Le racisme		12	66,66%
E- Autres	Pays magnifique	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?

Tableau 02

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

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 enquêtes 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 idéalisantes 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 Emanuel 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 coloniales 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		- Les Français méprisent les Algériens - La vie est très coûteuse là-bas. - Je ne suis pas fan de ce pays.	27,77 %
	Positive		- Un pays magnifique - Faire du shopping dans ce magnifique pays - La belle vie	44,44 %
	Neutre	Oui	- Découvrir la culture française, les monuments, les musées ...etc.	16,66 %
		Non	- Avant de partir ailleurs, il est préférable de faire du tourisme en Algérie.	11,11 %

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. 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 ?

Tableaux 04	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	11	61,11%
Non	07	38,88%

Pourquoi ?			
Connotation	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	- Les études sont de haut niveau. - Les universités sont de meilleure qualité. - Le diplôme obtenu à l'université française est davantage reconnu. - Garantir un travail de qualité et un salaire élevé.	61,11%
	Négative	- Les Français détestent les arabes surtout les Algériens - Le racisme	27,77%
	Neutre	- Impossible de rester éloigné de mon pays et de ma famille. - En France, les études ne sont pas gratuites.	11,11%

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- Autres :

Tableaux 05

	Nombre de réponses	Pourcentage
Simple et modeste	07	38,88%
Instruit et cultivé	06	33,33%
Arrogant et impoli	09	50%
Ouvert d'esprit	07	38,88%
Raciste et xénophobe	13	72,22%

Autre	Positive	Elégant, respectueux, polis et civilisé	03	16,66%
--------------	-----------------	--	-----------	---------------

	Tableau récapitulatif	
	Nombre de réponses	Pourcentage
Représentation positive	23	51,11%
Représentation négative	22	48,88%

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 exempts 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- Autres :
- Pourquoi ?

Tableaux 06	Nombre de réponses	Pourcentage
D'une profonde admiration	06	33,33 %
D'un sentiment de rejet	10	55,55 %
Aucun sentiment et aucune émotion	02	11,11 %

Pourquoi ?		
Attitude	Justification (exemples)	Pourcentage
Positive	- Les francophones sont instruits, civilisés et cultivés - En général, la langue française est utilisée par les intellectuels - Les francophones sont séduisants et pleins de romantisme.	33,33 %

Négative	- Il s'agit de l'héritage du colonialisme. - Les francophones sont de religion laïque. - Les francophones s'engagent pour la culture occidentale	55,55 %
-----------------	--	----------------

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 apprenant 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)
Représentation	Francophone	* Cultivé * Moderne * Ouvert * Aime la France * Orgueilleux
	Arabophone	* 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 ?

Tableaux 08		Nombre de réponses	Pourcentage
Oui		08	44,44%
Non		10	55,55%
Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	- C'est une langue agréable - C'est une langue pleine d'amour - - C'est une langue utile et importante dans notre quotidien - C'est un rêve de parler comme un locuteur français natif	44,44%
	Négative	- C'est une langue de l'ennemi - C'est une langue très difficile et très compliquée - C'est une langue des orgueilleux - C'est une langue secondaire par rapport à l'anglais	55,55%

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.

Question 09 :Souhaitez-vous améliorer votre niveau en français?

A- Oui

B- Non

- Pourquoi ?

Tableaux 09		Nombre de réponses	Pourcentage
Oui		12	66,66%
Non		06	33,33%
Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	- A l'université, les cours sont dispensés en français - Parler français signifie faire partie d'une catégorie d'élites - Un outil pour encourager les individus et favoriser leur intégration sociale - Le français confère à l'individu qui le maîtrise un statut intellectuel qui le distingue du reste des gens	66,66%
	Négative	- Je n'apprécie pas beaucoup cette langue - Le monde entier s'exprime en anglais - Cette langue est superflue	33,33%

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-** Autres :

Tableau 10

		Nombre de réponse	Pourcentage
Difficile		8	44,44%
Abordable		4	22,22%
Facile		00	00%
Autres	Complicquée et très difficile	6	33,33%

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.

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	Français	03	16,66%	04	22,22%	11	61,11%
	Arabe	10	55,55%	08	44,44%	00	00%
	Anglais	05	27,77%	06	33,33%	07	38,88%

	Justification du 1 ^{er} choix
Français	- Langue de la liberté d'expression - Très belle langue
<i>Arabe</i>	- La langue de la religion et du coran - La langue maternelle (de notre pays) - Elle possède une grande noblesse.
<i>Anglais</i>	- Langue mondiale - Langue des sciences et des technologies

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 ?

Tableaux 12	Nombre de réponses	Pourcentage
Pas important	06	33,33%
Important	09	50%
Très important	03	16,66%

Attitude	Justification (exemples)	
	Positive	- Le français est employé par toutes les administrations - L'enseignement supérieur est dispensé en français - Le français offre davantage de possibilités d'obtenir un travail.
	Négative	- L'anglais revêt une plus grande importance.

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-** Autres :

Tableau 13	Nombre de réponses	Pourcentage
Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger	05	27,77%
Mener une carrière fructueuse et réussir dans les Etudes	09	50%
Ce n'est pas mon choix	04	22,22%
Autres	00	00%

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- Autres :

Tableau 14

	Nombre de réponses	Pourcentage
Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres	09	50%
Mal perçu (e) par les autres	04	22,22%
En opposition à votre identité algérienne	05	27,77%
Autres	00	00%

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

Tableau 15

	Nombre de réponses	Pourcentage
Un outil pour les sciences	10	55.55%
Un outil de communication	14	77.77%
Une langue de prestige	12	66.66%
Une composante essentielle de notre culture	03	16.66%
Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.	08	44.44%
Langue de l'occupant	17	94.44%

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

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'attirance-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 proposée, dans cette recherche, pour la didactique 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 permettent 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 d'appliquer 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 visée et la culture maternelle, 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 la didactique 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^{ème} 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 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 comparer à celles des Algériens

Objectifs linguistiques :

- ✓ En vous référant au texte, donnez votre opinion sur la célébration du jour de l'an 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 articulateurs : 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 désespéré, 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^{ème} 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 s'est 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^{ème} 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 apprenants 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^{ème} 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 deuxième 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^{ème} 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.

Commentaire et analyse

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 tableau 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.

	Thèmes	Textes supports
Groupe 1	Les fêtes et les traditions des Français	Recours au texte d'A. Begag (Noël)
Groupe 2	Les fêtes et les traditions des Français	Recours au texte de G. De Maupassant (le baptême)
Groupe 3	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:

Critères d'évaluation
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^{ème} 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- Autres :

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.

05apprenants, 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, 16apprenants, 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 03apprenants, 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?

Tableau 02

			N de réponses	Pourcentages
Les termes et les expressions cités	Idées péjoratives	Colonisation et Guerre	12	66,66%
		Ennemi	05	27,77%
		Racisme	04	22,22%
		Crimes	07	38,88%
	Idées mélioratives	Développement et l'évolution	17	94,44%
		Modernité et la mode	15	83,33%
		Science et Technologie	15	83,33%
		Savoir et connaissance	15	83,33%
		L'égalité	11	61,11%
		Liberté	12	66,66%
		La justice	11	61,11%
		La joie	12	66,66%
		Démocratie	13	72,22%
	autres	Tour Eiffel	13	72,22%
	autres	Zidane et Mbappé	17	94,44%
		Champs Elysées, Paris	10	55,55%
		Noël	18	100%

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
Idées péjoratives	Colonisation et Guerre	34	12
	Ennemi	15	05
	Racisme	21	04
	Crimes	00	07
	Arrogance	09	00
	Mécréants	05	00
	Total	84	28

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 amélioratives) 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 ressentaient 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 améliorative 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 amélioratives 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 ?				
Attitude	Justification (exemples)			Pourcentage
	Négative	- Les Français méprisent les arabes et surtout les Algériens (<i>La première et la troisième situations dans l'activité de la production orale</i>) - Pays raciste (<i>La deuxième situation dans l'activité de la production orale</i>)		16,66%
	Positive	- 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>) - Découvrir la gastronomie, les monuments et les événements festifs français (<i>A. Begag- Noël</i>).		50%
		Oui	- L'amour de voyage -	27,77 %

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 ?

Tableaux 04	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	16	88,88%
Non	02	11,11%

	Pourquoi ?	
	Justification (exemples)	Pourcentage
Connotation positive	- En France, le niveau d'études est plus avancé, ses universités sont de meilleure qualité et ses diplômes ont une grande valeur. - En France, les fonctionnaires bénéficient d'un salaire plus élevé, plus de possibilités pour réaliser une carrière réussie au niveau personnel et professionnel.	88,88%
Connotation négative	- Le racisme en France, envers les arabes et envers les Algériens en particulier (Islamophobie)	05,55%
Connotation neutre	- J'adore mon pays et je suis pleinement satisfait du niveau des études ici. - Le coût élevé des études en France, et la cherté de la vie là-bas.	05,55%

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- Autres :

Tableaux 05

			Nombre de réponses	Pourcentage
Simple et modeste			13	72,22%
Instruit et cultivé			14	77,77%
Arrogant et impoli			05	27,77%
Ouvert d'esprit			15	83,33%
Raciste et xénophobe			06	33,33%
Autre	Positive	Intelligent Sérieux Romantique Propre	03	16,66%

Tableau récapitulatif	Nombre de réponses	Pourcentage
Représentation positive	45	80,35%
Représentation négative	11	19,64%

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
Représentation positive	23	51,11%	45	80,35%
Représentation négative	22	48,88%	11	19,64%

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-** Autres :
- Pourquoi ?

Tableaux 06	Nombre de réponses	Pourcentage
D'une profonde admiration	12	66,66 %
D'un sentiment de rejet	04	22,22 %
Aucun sentiment et aucune émotion	02	11,11 %
Pourquoi ?		

Attitude	Justification (exemples)	Pourcentage
Positive	- Il est respectueux et très cultivé. - Il est épanoui et ouvert d'esprit. - Il est beau et élégant.	66,66 %
Négative	- Il est orgueilleux et irrespectueux. - Il est laïque. - Il déteste l'islam et les musulmans.	22,22 %

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 à 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
D'une profonde admiration	06	33,33 %	12	66,66%
D'un sentiment de rejet	10	55,55 %	04	22,22%
Aucun sentiment et aucune émotion	02	11,11 %	02	11,11%

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 perçus 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)	
Représentations	Francophone	* Cultivé * civilisé * Ouvert d'esprit * poli * tolérant	Ils partagent la même culture (algérienne)
	Arabophone	* 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 péjoratif. 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 ?

Tableaux 08	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	14	77,77 %
Non	04	22,22%

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	- C'est une langue très belle et harmonieuse. - C'est une langue pleine d'amour - C'est une langue de prestige et de civilisation - En parlant cette langue, je ressens une certaine différence. - Elle nous offre la possibilité de découvrir le monde et de s'épanouir.	77,77%
	Négative	- C'est une langue de l'ennemi - C'est une langue difficile et compliquée	22,22%

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 :

	Pré-expérimentation		Post-expérimentation	
	N de réponses	pourcentage	N de réponses	pourcentage
J'aime le français	08	44,44%	14	77,77%
Je n'aime pas le français	10	55,55%	04	22,22%

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 ?

Tableaux 09	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	16	88,88%
Non	02	11,11%

Pourquoi ?			
Attitude	Justification (exemples)		Pourcentage
	Positive	- Les études supérieures sont dispensées en français - 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	88,88%
	Négative	- Je n'apprécie pas beaucoup cette langue et elle n'est pas ma priorité - Le monde entier s'exprime en anglais	11,11%

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- Autres :

Tableau 10		Nombre de réponse	Pourcentage
Difficile		04	22,22%
Abordable		11	61,11%
Facile		00	00%
Autres	Complicquée et très difficile	03	16,66%

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
Difficile		08	44,44%	04	22,22%
Abordable		04	22,22%	11	61,11%
Facile		00	00%	00	00%
Autre	Complicquée et très difficile	06	33,33%	03	16,66%

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	Français	09	50%	06	33,33%	03	16,66%
	Arabe	07	38,88%	06	33,33%	05	27,77%
	Anglais	05	27,77%	07	38,88%	06	33,33%

	Justification du 1^{er} choix
Français	- Langue de la liberté d'expression - Très belle langue
Français	- Langue d'ouverture et d'épanouissement - un moyen de réussite et d'amélioration intellectuelle
Arabe	- La langue de la religion et du coran - La langue maternelle (de notre pays) - Langue noblesse.
Anglais	- Langue mondiale permet de voyager partout - Langue de prestige et de modernité - Langue d'accès aux sciences et aux technologies

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 ?

Tableaux 12	Nombre de réponses	Pourcentage
Pas important	02	11,11%
Important	11	61,11%
Très important	05	27,77%

Pourquoi ?		
Attitude	Justification (exemples)	
	Positive	- L'enseignement supérieur est dispensé en français - En maîtrisant le français, nous avons davantage de chances de trouver un emploi. - La documentation scientifique est plus abondante en français.
	Négative	- L'anglais revêt une plus grande importance dans le monde.

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 dispensées 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 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	
	N de réponse	Pourcentage	N de réponse	Pourcentage
Pas important	06	33,33%	02	11,11%
Important	09	50%	11	61,11%
Très important	03	16,66%	05	27,77%

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- Autres :

Tableau 13

	N de réponses	Pourcentage
Avoir une meilleure capacité de communication avec un étranger	09	50%
Mener une carrière fructueuse et réussir dans les études	08	44,44%
Ce n'est pas mon choix	01	05,55%
Autres	00	00%

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- Autres :.....

Tableau 14		Nombre de réponses	Pourcentage
Respecté (e) et admiré (e) plus par les autres		09	50%
Mal perçu (e) par les autres		03	16,66%
En opposition à votre identité algérienne		03	16,66%
Autre	une personne instruite et cultivée	02	11,11%
	différent des autres	01	05,55%

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
Respecté(e) et admiré(e) plus par les autres		09	50%	09	50%
Mal perçu (e) par les autres		04	22,22%	03	16,66%
En opposition à votre identité algérienne		05	27,77%	03	16,66%
Autre	une personne instruite et cultivée	00	00%	02	11,11%
	différent des autres			01	05,55%

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

Tableau 15	N de Réponses	Pourcentage
Un outil pour les sciences	15	83,33%
Un outil de communication	08	44,44%
Une langue de prestige	14	77,77%
Une composante essentielle de notre culture	09	50%
Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.	16	88,88%
Langue de l'occupant	04	22,22%

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 R	%	N de R	%
Un outil pour les sciences	10	55,55%	15	83,33%
Un outil de communication	14	77,77%	08	44,44%
Une langue de prestige	12	66,66%	14	77,77%
Une composante essentielle de notre culture	03	16,66%	09	50%
Une langue qui permet de s'ouvrir au monde.	08	44,44%	16	88,88%
Langue de l'occupant	17	94,44%	04	22,22%

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 dessinent dès le départ : d'une part, l'absence presque totale de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage au cycle secondaire, qui devrait constituer le socle de toutes les pratiques langagières, et d'autre part, la négligence et le manque d'intérêt des concepteurs de 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, facilitant ainsi la communication avec la culture visée et étant perçu comme une voie d'accès aux divers codes socioculturels.

En effet, ces deux constats ont alimenté notre réflexion et influencé notre décision de mener une recherche scientifique. Par conséquent, nous avons mis en évidence l'importance de combler les difficultés et les obstacles rencontrés par nos apprenants, ainsi que les lacunes qui persistent. À partir de cela, nous avons élaboré un plan d'action visant à résoudre le problème de la communication interculturelle. L'objectif est donc de trouver des solutions à cette problématique et d'explorer les différentes façons d'intervenir.

Dans cette perspective, une étude a été réalisée dans le but de mettre en valeur et de faire ressortir le potentiel indéniable des textes littéraires en tant que moyen adapté à l'approche interculturelle et comme outil didactique propice en classe de FLE. La mise en relation d'un apprenant avec un texte littéraire, ainsi que la possibilité de le manipuler librement, semblent constituer 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 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 valoriser 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 optique, nous avons cherché à 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 en modifiant le rituel de communication didactique.

La méthode adoptée dans cette recherche était expérimentale et implique la création d'une situation d'apprentissage spécifique afin de valider ou non une hypothèse causale. Cette hypothèse suggère que les apprenants pourraient améliorer leur apprentissage du FLE et développer leur compétence (inter)culturelle en exploitant le texte littéraire à visée interculturelle. Pour mener à bien 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. Cela a permis 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'investigation 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.

Dans cette optique, nous nous sommes inspirés de plusieurs travaux scientifiques antérieurs, ce qui nous a amenés à nous interroger sur l'adéquation de notre approche pédagogique littéraire avec le programme conçu pour des finalités interculturelles, axé sur l'acquisition de compétences (inter)culturelles qui sont transversales et nécessitent des compétences langagières à travers un processus éducatif spécifique.

De nombreuses interrogations ont ainsi été soulevées concernant l'efficacité du texte littéraire, considéré comme un outil pédagogique accessible, destiné à réaliser des expériences interculturelles et à 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 ASLLE et sur l'apprentissage du FLE en général ?
- Sur quels critères faut-il s'appuyer pour choisir des textes parmi la grande diversité des œuvres littéraires ?

Étant donné les résultats obtenus en fonction de la situation pédagogique mise en place, l'objectif principal était d'étudier et de mettre en évidence le rôle du texte littéraire en tant que lieu emblématique de l'interculturel. Ce dernier favorise l'acquisition de

nombreuses compétences essentielles et constitue un outil approprié pour atteindre des objectifs ambitieux visant à encourager l'exercice d'une citoyenneté active et universelle, tout en favorisant le dialogue interculturel et 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 intégrant des activités didactiques qui traitent des faits interculturels. C'est pourquoi il mérite d'être privilégié et devrait occuper une place importante dans le processus d'enseignement et d'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 et de l'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 et d'apprentissage du FLE, ainsi que les diverses compétences interculturelles qui nécessitent un approfondissement.

Sur le plan empirique, notre expérimentation nous a efficacement aidés à créer un univers pédagogique interculturel, éloigné des sous-estimations de la culture de l'Autre et des jugements stéréotypés. Cet univers permet à chaque culture de s'enrichir des autres, tout en prenant conscience de l'importance de la tolérance et de la coexistence.

La pédagogie que nous avons adoptée pour un enseignement interculturel efficace a été conçue pour répondre aux besoins des apprenants qui rencontrent des difficultés et des obstacles, en particulier d'ordre culturel. Son objectif principal était de proposer une séquence didactique intitulée « La littérature au service de la culture ».

Cette séquence a été reposée sur la rencontre et l'interaction des apprenants avec un monde littéraire issu 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 présenté des limites de deux natures : théorique et pratique. L'origine de la principale limite théorique de ce travail a résidé dans l'ampleur du champ d'investigation en didactique des langues et des cultures. Il est possible que notre contribution soit imparfaite, et il était donc nécessaire de prévoir un processus d'enrichissement ultérieur. De plus, il convient de signaler que les résultats obtenus dans la partie pratique étaient spécifiques au contexte spatio-temporel et aux réalités socioculturelles de l'échantillon sélectionné, ce qui signifie qu'ils ne sont pas généralisables 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 des aspects qui n'ont pas pu être abordés ou qui ont été moins bien traités, en particulier en ce qui concerne la conception de la dimension et de la compétence (inter)culturelles dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. En effet, certaines idées, à notre avis, n'ont pas encore été expliquées ni définitivement clarifiées, compte tenu de leur complexité et de la variété de leurs éléments constitutifs.

À notre sens, cette étude n'est qu'un premier pas qui incite à poursuivre les recherches et à travailler en faveur de perspectives d'approfondissement et d'élargissement, tout en ouvrant d'autres horizons de recherche liés à la littérature et à l'interculturel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

À l'instar des diverses analyses effectuées dans le cadre de cette recherche, qui nous semblent encore prématurées, nous suggérons, dans une perspective réflexive, d'explorer le texte littéraire à visée interculturelle sous d'autres angles et perspectives afin de promouvoir l'apprentissage des textes littéraires et l'acquisition des compétences interculturelles.

Il semble en effet possible de modifier l'échantillon de l'étude, de concevoir un nouveau modèle d'enseignement littéraire basé sur un genre littéraire spécifique ou de se concentrer sur une activité pédagogique particulière. Ce sont là quelques-unes des perspectives futures qui pourraient être prises en considération dans les recherches ultérieures.

Nous espérons que cette thèse nous a permis d'avancer dans la bonne direction et que nous avons pu expliquer de manière aussi claire que possible ce processus de recherche que nous avons mené. Pour une meilleure compréhension et clarté, des annexes contenant des informations complémentaires sont jointes à ce travail et organisées par ordre de mention, ce qui facilitera la compréhension de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah- Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle. Que sais-je.* (PUF, Vol. 2) (p.37)
- Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité. In : Les cahiers pédagogiques* (Vols. 1-360).
- Asselah Rahal, S., & Blanchet, P. (2007). *PLURILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ALGÉRIE - Rôles du français en contexte didactique* (EME Editions).
- Benali, A., & Guehria, W. (2013). *L'altérité dans l'enseignement—Apprentissage du texte littéraire dans un contexte pluri-glossique.* 22.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes De Linguistique Générale, Tome I* (p. 24).
- Blanchet, P., & Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d'"interculturalité" : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.*
- Bouguerra, T. (2014). *Pour une approche écodidactique du français langue étrangère et seconde,* (Le HARMATTAN).
- Bourdet, J.-F. (1999). *Lire la littérature en français langue étrangère : Lecture, apprentissage, référence. Études de linguistique appliquée* (Vol1. 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.*
- 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. (2018). *CECRL, volume complémentaire*
- Chanier, T., & Audras, I. (2008). *Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne*
- Courtilon, J. (1984). *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation." In : Le français dans le monde* (Hachette –Larousse, Vols. 1-188).
- Courtilon, J. (2007). *Elaborer un cours de FLE* (Hachette, Paris)
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 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).
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture : Un itinéraire obligé* (Le Harmattan).
- Édouard HERRIOT Revue Verdande, 1891, p. 97,
- Foucault, M. (1968). *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 remarquable 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, P. 13 Québec, Canada,.*
- 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.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.2, 4
- Goldstein, B. (2008). *Working with Images, a Resource Book for the Language Classroom* (Cambridge : Cambridge University Press).
- Halverson, G. (1985). In *Idiko et al. : Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle, Conseil de l'Europe, 2007 P.55*.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication* (Hatier-Crédif, Vol. 16).
- Jouve, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature?*. (Armand Colin).
- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift För Didaktik Och Utbildningspolitik*, 37-60.
- Lemeunier-Qu, M. (2006). *Créer du matériel didactique : Un enjeu et un contrat*.
- Levis Strauss, C. (1952). *Race et histoire* (UNESCO).
- L'ordonnance n° 76/35 du 16 avril 1976 215. Les articles 8 et 9
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? *Babylonia*, 1, 6-17.
- Mekhnache, M. (2010). *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour 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.
- 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.
- Miliani, M. (2003). *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*, in *Educations et Sociétés Plurilingues* (CMIEBP, Vols. 1-15).
- Ministère de l'Education Nationale. (2007). *RADP, Ministère de l'Education Nationale, commission Nationale des programmes, français 1er Année secondaire, janvier 2005, RADP, Français 2ème année secondaire, Janvier 2006, RADP – Français 2ème année secondaire , 2007*.
- Morsly, D. (1995). *Interculturel et langues , in études littéraires maghrébines* (Le Harmattan, Vols. 1-6).
- 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.
- Petit jean, 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). *Plurilinguisme : 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 Zarate G). (Didier Erudition, Paris).
- 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. 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).
- Reuter, Y. (1999). *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. 43(44), 191-203.
- Sapir, E. (1967). *In PUREN CH. : « Interculturalité et interdidacticité en didactique des langues cultures », in ELA N°140 octobre – décembre, Paris, 2005, p. 492*.

- Sapire, E. (1967). Anthropologie. In *Culture et personnalité* (Vol. 1, p. 175). Minuit, Paris.
- Sapire, E. (1967). Anthropologie. In *Culture et personnalité* (Vol. 1, p. 87). Minuit, Paris.
- Sartre, J. P. (1943). *L'Être et le Néant* (Gallimard, Revue de Métaphysique et de Morale, Vol. 49).
- Sebaa, R. (2001). *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie*.
Ethique nouvelles technologies, Beyrouth.
- Séoud, 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).
- Tylor, E. (1876). *La civilisation primitive* (Vol. 1). Reinwald.
- Vernant, J.-P. (2004). *La Traversée des frontières* (Seuil).
- 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

Afin d'élaborer une Thèse de Doctorat, qui se concentre sur la didactique du FLE sous un angle interculturel, nous sollicitons votre réponse à ce questionnaire. Les résultats seront examinés et exploités pour des buts exclusivement scientifiques.

Nous vous remercions vivement 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- Autres :

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- Autres :

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- Autres :
- 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- Autres :

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- Autres :

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- Autres :

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 insouciante 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 apprenants (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 parcs, 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 Noël comme nous célébrons l'aïd et le mauloud. Ils ont des traditions comme le batême et chez nous les algériens la circoncision et le «teckle F.» Noël est une fête que tous les Français célèbrent. Ils préparent des gâteaux, du chocolat, ils garnissent et décorent le sapin et le père Noël 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'anné berbère» et la fête de printemps, nous préparons pour la fête des berbères le «cherchem» et les femmes changent le Faus. Dans la fête de printemps, on prépare le plat des «bray» donc les Français et comme tous les peuples du monde, chacun aime ces fêtes et les célèbre. Comme on doit être fier de nos habitudes et nos 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 les enfants dans les parcs. 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 communs 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 maison les hommes font la priere jouent au foot, en fin c'est ce que nous avons remarque ici, nous admettons donc comment les français passent

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 valentinⁱⁿ malgré nous musulmans on a pas cette fête. nous voyons 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'algérie 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^{au} 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'algérie. l'essentiel aussi c'est connaître ce qui plaît aux français pour que les français aiment notre culture.

TABLE DES MATIERES

Dédicace	
Remerciements	
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	01
PREMIÈRE PARTIE: L'INTERACTION LANGUE/CULTURE EN CLASSE DE LANGUE: FONDEMENTS ET RÉSONANCES	
CHAPITRE I : LANGUE ET CULTURE : RÉFLEXIONS THÉORIQUES ET REPÈRES PÉDAGOGIQUES	
Introduction.....	11
I. Définition de la langue	11
1. La langue comme un phénomène culturel	11
2. La langue miroir de la culture	13
II. Histoire et définition de la notion de culture	14
1. Définition de la notion de culture	14
2. Les deux visions de la culture	20
III. Rapport entre langue et culture	22
1. Langue et culture : débat	22
2. Enseignement de la langue avec ou sans culture	24
IV. Distinction entre culture et civilisation	25
V. Les représentations	27
1- Représentations sociales	28
2- Représentations interculturelles	28
3- Stéréotypes et culture	29
VI. Ethnocentrisme et Ethnorelativisme	30
VI.1. L'ethnocentrisme	30
1.1. Etapes de l'ethnocentrisme	30
2. L'ethnorelativisme	31

2.1. Étapes de l'ethnorelativisme	31
Conclusion	32
 CHAPITRE II: MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES D'ENDEIGNEMENT DES LANGUES-CULTURES. LA PRISE EN CHARGE DE LA DIMENSION CULTURELLE: AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS	
Introduction	33
I. Aperçu méthodologique de l'enseignement des langues et des cultures	34
1. La méthodologie dite traditionnelle	34
2. La méthodologie directe	35
3. La méthodologie audio-orale	36
4. L'approche communicative	39
5. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement	40
II. L'approche actionnelle	42
1. Définition et objectifs	42
2. L'approche culturelle	43
2.1. L'approche linguistico-culturelle	45
2.2. L'approche socioculturelle	45
2.3. L'approche interculturelle	45
Conclusion	47
 DEUXIÈME PARTIE: POUR UNE VALORISATION DE LA COMPÉTENCE (INTER)CULTURELLE : LE CONTEXTE ALGÉRIEN ENTRE RÉALITÉ ET ASPIRATIONS	
 CHAPITRE I :LA PLACE DE FRANÇAIS ET DE LA CULTURE FRANÇAISE EN CONTEXTE ÉDUCATIF : ÉTAT DES LIEUX	
Introduction	48
I. Développement linguistique du FLE en Algérie	49
II. Rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif algérien(CNRSE)	51
1. Directives institutionnelles.....	51
2. Finalités et objectifs de l'enseignement du français	54
III. La culture et l'interculturel dans les manuels du secondaire algérien	57

IV. Les documents authentiques	60
1. Qu'est-ce qu'un document authentique.....	61
1.1. Définition	61
1.2. Les documents authentiques et l'approche communicative.....	62
1.3. Les types des documents authentiques	64
2. Le document authentique et le document fabriqué.....	64
3. Critères du choix d'un document authentique	65
4. Types de textes.....	66
5. Textes et culture	67
Conclusion	68
 CHAPITRE II: LA LITTÉRATURE AU SERVICE DE L'INTERCULTURALITÉ DANS LA CLASSE DE FLE	
Introduction.....	69
I. Place et rôle actuels du texte littéraire en classe de FLE.....	70
II. Représentations de la littérature pour l'enseignement du FLE chez les enseignants ..	74
III. La classe de FLE et l'altérité culturelle	76
1. Contexte d'éducation à l'altérité.....	78
2. Origine de l'éducation interculturelle	82
3. Communication interculturelle	84
4. Le texte littéraire en classe de FLE : une dimension interculturelle.....	88
IV. Littérature – acte de communication (inter) culturelle	90
V. Didactisation de l'interculturel	92
VI. La médiation linguistique et interculturelle de la littérature	93
Conclusion	97
 TROISIEME PARTIE: EXPÉRIMENTATION ET ANALYSE	
CHAPITRE I: ATTITUDES DES APPRENANTS A L'ÉGARD DE L'AUTRE - PRÉ- EXPÉRIMENTATION	
Introduction.....	98
1. Pré-enquête et enquête sur terrain	99
1.1. Pré-enquête sur le lieu d'expérimentation, le public visé et les motifs du choix.....	99

1.2. Description du lieu de l'expérimentation.....	100
1.3. Description du public de l'expérimentation.....	100
1.4. Caractéristiques du public de l'expérimentation	101
1.5. Les raisons et les motifs du choix du public de l'expérimentation	101
2. Présentation du questionnaire	102
3. Commentaire et analyse des résultats.....	103
Conclusion	132
CHAPITRE II: DÉVELOPPEMENT DIDACTIQUE DE LA PERSPECTIVE (INTER)CULTURELLE.....	
Introduction.....	133
1. Description de l'expérimentation	134
DEROULEMENTS DES ENSEIGNEMENTS.	
Conclusion	156
CHAPITRE III : ATTITUDES DES APPRENANTS A L'ÉGARD DE L'AUTRE - POST-EXPÉRIMENTATION	
Introduction.....	157
Commentaire et analyse des résultats.....	158
Conclusion	189
CONCLUSION GÉNÉRALE	190
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	
ANNEXE I: Questionnaire	
ANNEXE II: Textes supports	
ANNEXE III : Productions des élèves (après l'expérimentation)	
TABLE DES MATIERES	

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 ce présent 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 ressemblances et des différences qui vont permettre à changer les représentations erronées et d'accepter 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 سعيًا من خلال هذا العمل إلى إبراز قيمة تقاطع الثقافات في قسم اللغة من خلال نصوص ذات طابع ثقافي، مع التركيز أيضًا 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 the latter play a vital role in promoting their socialization and strengthening their attitudes of tolerance and openness to Others. This is why we have sought, through this present 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 will allow to change erroneous representations and to accept the Other in their differences and diversity.

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