

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

Université LOUNICI ALI de Blida 2

Faculté Des Lettres et Des Langues

Département de français



MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactiques Des Langues Étrangères

**État des lieux de l'enseignement de la dimension interculturelle en classe de FLE en
contexte algérien : cas de la 2^{ème} année secondaire**

Par :

SABKI Walid

Membres du jury :

- Pre AKMOUN Houda	Université de Blida 2	Présidente
- Pre SAIDOUN Souad	Université de Blida 2	Examinatrice
- Pre BOURKAIB Naouel	Université de Blida 2	Rapporteure

Blida, juin 2025

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère en milieu scolaire algérien. Il porte sur l'analyse de la place accordée à l'approche culturelle dans l'enseignement du FLE, en s'appuyant sur le cas spécifique de la deuxième année du cycle secondaire. L'objectif principal de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure les pratiques pédagogiques, les supports officiels et les représentations enseignantes prennent en compte la compétence culturelle des apprenants. La démarche méthodologique adoptée repose sur l'observation directe de séances de classe et sur l'administration d'un questionnaire auprès d'enseignants de FLE. L'analyse des données a permis de mettre en évidence la faible présence explicite de l'approche interculturelle dans les pratiques observées, malgré une reconnaissance théorique de son importance. Plusieurs facteurs expliquent cet écart, notamment le manque de formation spécifique, l'absence de ressources didactiques adaptées et les contraintes institutionnelles qui orientent les priorités pédagogiques. Cette recherche invite à repenser la place de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE, en la considérant comme un levier essentiel pour un apprentissage profond et contextualisé de la langue française dans le système éducatif algérien.

Mots-clés : Approche interculturelle - Compétence interculturelle - Enseignement secondaire - Pratiques pédagogiques.

Résumé en arabe

يندرج هذا البحث في إطار تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السياق التربوي الجزائري، ويهدف إلى دراسة مكانة المقاربة الثقافية في تعليم اللغة الفرنسية، من خلال التركيز على مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي. في مجتمع متعدد اللغات والثقافات مثل الجزائر، تطرح العلاقة بالآخر من خلال اللغة الفرنسية إشكالات تربوية وهوياتية معقدة. يهدف هذا العمل إلى تقويم مدى إدماج الكفاءة الثقافية في الممارسات التعليمية، وفي المضامين الرسمية، وفي تصوّرات الأساتذة. لا تقتصر هذه الكفاءة على نقل المعلومات حول الثقافة الهدف، بل تشمل القدرة على الفهم والتأويل والتفاعل مع أنماط ثقافية مختلفة، كما تهدف إلى تنمية روح الانفتاح والتسامح النشط لدى المتعلم، وتعزيز قدرته على الحوار بين الثقافات. اعتمدت الدراسة على ملاحظات ميدانية لحصص تعليمية، بالإضافة إلى استبيانات وُزعت على أساتذة اللغة الفرنسية. وقد كشفت النتائج عن حضور ضعيف وصريح للمقاربة الثقافية في الممارسات الصفية، رغم الاعتراف بأهميتها نظريًا. ويُعزى هذا التباين إلى عدة عوامل، منها نقص التكوين المتخصص، وغياب الموارد التعليمية الملائمة، إضافة إلى القيود المؤسسية التي توجّه الأولويات التربوية.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية كلغة أجنبية، المقاربة الثقافية، الكفاءة الثقافية، التعليم الثانوي، الجزائر، الممارسات البيداغوجية.

Résumé en anglais

This research work falls within the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics in the Algerian educational context. It examines the role and integration of the cultural approach in the teaching of FFL, with a specific focus on the second year of secondary education. In a multilingual and culturally diverse society like Algeria, the issue of cultural interaction through the French language raises significant pedagogical and identity-related challenges. The primary aim of this study is to assess how teaching practices, official educational materials, and teachers' perceptions incorporate learners' cultural competence. This competence goes beyond the transmission of factual knowledge about the target culture; it involves the ability to understand, interpret, and engage with different cultural frameworks. It also aims to develop learners' openness, active tolerance, and ability to participate in intercultural dialogue. The adopted methodology is based on classroom observation and the distribution of questionnaires to FFL teachers. Data analysis revealed a limited explicit integration of the cultural approach in classroom practices, despite its theoretical recognition in official curricula. This gap is explained by several factors, including a lack of specific training, insufficient adapted didactic resources, time constraints, and institutional pressures that shape pedagogical priorities, often favoring linguistic over intercultural objectives. This research advocates for the re-evaluation of cultural competence as a core objective in FFL education, not as an optional dimension, but as a necessary foundation for meaningful and context-based language learning in Algerian schools. It emphasizes the importance of equipping teachers with the tools, training, and autonomy needed to address intercultural aspects effectively in their teaching practices.

Mots-clés en anglais: Cultural approach, cultural competence, secondary education, Algeria, pedagogical practices.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous remercions ALLAH, Le Tout Puissant, de nous avoir donné le courage et la volonté pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer également notre profonde gratitude et nos sincères remerciements à notre directrice de recherche, Madame BOURKAIB Naouel d'avoir assuré la direction de notre travail de recherche avec autant de patience et d'attention, et pour ses conseils précieux.

Nos sincères remerciements vont aussi aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer notre travail.

Nos vifs remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants du département de français de l'université Blida 2 pour avoir contribué avec le plus grand sérieux à notre formation durant notre cursus universitaire.

Nos derniers remerciements s'adressent à toute personne ayant contribué de prêt ou de loin à la réalisation de notre travail.

SOMMAIRE

Introduction générale	7
 Première partie : Cadre théorique et contextuel	
 Chapitre 1 : La compétence interculturelle : définitions, enjeux et approches (extrait introductif)	 11
1.1. Définition de la compétence interculturelle.....	23
1.2. Approches théoriques de l'interculturalité (Byram, Zarate, Kramersch...)	14
1.3. La compétence interculturelle dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).14	
1.4. L'interculturalité en didactique des langues : Approche théorique et enjeux pédagogiques.....	15
 Chapitre 2 : La place de l'interculturel dans l'enseignement secondaire.....	 19
 1. L'intégration de la dimension interculturelle dans les textes officiels de l'enseignement du FLE	 19
1.1. Les orientations institutionnelles en matière de culture dans les programmes de FLE.	19
1.2. Les objectifs éducatifs liés à l'interculturel dans le curriculum de la 2 ^e année secondaire.....	21
1.3. Les limites des prescriptions officielles dans la promotion de la compétence interculturelle	24
 2. La représentation de la culture et de l'interculturel dans le manuel scolaire de FLE.....	 26
2.1. L'analyse des contenus culturels dans le manuel de la 2 ^e année secondaire	26
2.2. Le traitement didactique de la culture dans les textes et documents iconographiques .29	
2.3. Les activités pédagogiques et leur contribution au développement de la compétence interculturelle	31

3. Les écarts entre les intentions officielles et les supports didactiques	34
3.1. La prédominance des objectifs linguistiques sur les visées interculturelles.....	34
3.2. Les contraintes pédagogiques et institutionnelles freinant l'intégration de l'interculturel.....	34
3.3. La nécessité d'une valorisation explicite de l'interculturel dans les outils pédagogiques.....	34
PARTIE PRATIQUE	
I- CHAPITE METHODOLOGIQUE.....	38
1- Justification des choix méthodologiques.....	39
2 - Description du protocole de recherche (l'enquête sur le terrain)	42
II- PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRITATION DES RESULTATS	
OBTENUS.....	51
CONCLUSION GENERALE.....	72
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	74

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis la nuit des temps, les sociétés humaines ont toujours évolué par le biais de la transmission des savoirs, des expériences et des cultures. L'enseignement, en tant que vecteur principal de cette transmission, joue un rôle fondamental dans la construction des individus et dans le développement des sociétés. Dans un monde marqué par l'accélération des échanges, la mobilité des personnes et la multiplication des contacts interculturels, la maîtrise des langues étrangères devient un outil stratégique, non seulement pour la communication, mais aussi pour la compréhension et l'acceptation de l'Autre. L'éducation contemporaine, de plus en plus ouverte sur le monde, se voit investie d'une mission essentielle : celle de préparer les apprenants à vivre dans un monde pluriel, où les différences culturelles ne doivent plus être des barrières, mais des sources d'enrichissement mutuel.

C'est dans ce contexte que l'enseignement des langues étrangères a vu ses objectifs évoluer. Il ne s'agit plus simplement de transmettre des règles grammaticales et du vocabulaire, mais aussi d'éveiller chez les apprenants une sensibilité interculturelle, une capacité à comprendre les réalités socioculturelles d'autrui et à interagir de manière appropriée dans des situations de communication marquées par la diversité. Cette orientation pédagogique accorde ainsi une importance particulière à la compétence interculturelle, devenue aujourd'hui une composante essentielle de la compétence communicative.

En considérant le système éducatif algérien, la question que l'on se pose dans le cadre de ce travail de recherche est :

Dans quelle mesure la dimension interculturelle est-elle prise en compte dans l'enseignement du FLE au niveau de la deuxième année du cycle secondaire algérien ?

En réponse à cette question, nous supposons, d'une part que **les enseignants de FLE, bien qu'étant conscients de l'importance de l'interculturalité, n'intègrent pas explicitement cette dimension dans leurs pratiques d'enseignement.** La compétence interculturelle resterait alors une notion abstraite, peu mise en œuvre dans les réalités de la classe.

D'autre part, il serait envisageable que **la prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE serait freinée par certains facteurs socioculturels propres au contexte algérien,** tels que les représentations symboliques de la langue française, les

tensions identitaires ou les résistances implicites à la valorisation d'autres cultures dans l'espace scolaire.

Ce travail de recherche a pour objectif global de **dresser un état des lieux de l'intégration effective de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE au cycle secondaire algérien**. En interrogeant les perceptions des enseignants, et les pratiques pédagogiques, nous voulons précisément faire un état des lieux **de l'enseignement de la dimension interculturelle dans les classes de FLE en deuxième année du cycle secondaire**.

Il s'agira alors d'analyser comment cette dimension est envisagée dans les perceptions des enseignants, et surtout, comment elle est mise en œuvre (ou non) dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Cette étude se veut à la fois descriptive et analytique : elle vise à relever les insuffisances éventuelles, à comprendre les obstacles rencontrés, mais aussi à mettre en lumière les éventuelles initiatives ou bonnes pratiques observées sur le terrain.

Pour ce faire, nous constituerons un corpus à deux volets :

L'observé des séances de FLE dans plusieurs classes de deuxième année secondaire permettra de documenter les pratiques réelles des enseignants, leur manière d'aborder les éléments culturels et les interactions suscitées chez les élèves.

La réalisation d'une enquête par questionnaire destiné aux enseignants.

Le présent mémoire s'articulera autour de deux grandes parties. La première, **théorique**, posera les fondements conceptuels de la compétence interculturelle, en lien avec l'enseignement du FLE. Elle traitera également de la situation de l'enseignement du français en Algérie et des orientations pédagogiques actuelles, notamment dans le cadre de l'approche par compétences. La seconde, **méthodologique et pratique**, présentera le terrain d'enquête, les outils de collecte de données (grille d'observation, questionnaire adressé aux enseignants), et proposera une analyse détaillée des résultats obtenus. Enfin, cette partie aboutira à des propositions concrètes visant à améliorer la prise en compte de la dimension interculturelle dans les classes de FLE au secondaire algérien.

PARTIE THÉORIQUE ET CONTEXTUELLE

Introduction partielle

La mondialisation des échanges, l'intensification des mobilités humaines et l'interconnexion des sociétés ont profondément modifié les finalités de l'enseignement des langues. Dans ce contexte, la maîtrise d'une langue étrangère ne peut plus être envisagée uniquement sous l'angle linguistique. Elle implique également la compréhension des représentations culturelles qui sous-tendent les discours et les pratiques sociales. C'est pourquoi la dimension interculturelle est aujourd'hui considérée comme une composante essentielle de la compétence communicative.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE), notamment dans un pays comme l'Algérie, où cette langue occupe un statut particulier à la fois historique, institutionnel et social, ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'interculturalité. Si les programmes officiels s'inscrivent dans une logique d'ouverture et de modernisation à travers l'approche par compétences (APC), il convient de s'interroger sur la place réelle accordée à la compétence interculturelle dans les pratiques pédagogiques.

Cette partie théorique a pour objectif de poser les bases conceptuelles nécessaires à la compréhension de la problématique. Elle s'articulera autour de deux axes. Le premier portera sur les fondements théoriques de la compétence interculturelle, ses définitions, ses composantes et les cadres de référence qui la soutiennent dans le domaine de la didactique des langues. Le second s'intéressera au contexte spécifique de l'enseignement du FLE en Algérie, à l'évolution de ses objectifs, et aux enjeux que soulève l'intégration de la dimension interculturelle dans un système éducatif en quête d'adaptation aux exigences contemporaines.

Chapitre 1 : La compétence interculturelle : définitions, enjeux et approches

Dans un monde globalisé où les interactions interculturelles sont devenues inévitables, la maîtrise d'une langue étrangère ne saurait se limiter à l'acquisition de compétences linguistiques. Elle suppose également la capacité à comprendre et à gérer la diversité culturelle dans les situations de communication. La compétence interculturelle s'impose ainsi comme une dimension incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment dans le cadre du FLE.

1.1. Définition de la compétence interculturelle

La notion d'interculturel occupe aujourd'hui une place essentielle dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Apparue dans les années 1970, elle s'est progressivement imposée comme un champ de recherche transdisciplinaire, mobilisant les apports de la sociologie, de l'anthropologie, des sciences de l'éducation, mais aussi de la didactique des langues. Comme le soulignent Blanchet et Coste (2010), « l'interculturel n'est pas une simple catégorie pédagogique, mais une manière de penser la relation à l'Autre dans toute sa complexité ». ¹

D'un point de vue général, l'interculturel désigne un ensemble de processus relationnels et cognitifs qui émergent lorsque des individus porteurs de cultures différentes interagissent. Il ne s'agit pas seulement de confronter des contenus culturels, mais de s'engager dans une dynamique de construction de sens à travers la reconnaissance et la négociation des différences. Martine Abdallah-Pretceille et définit l'interculturel comme « la rencontre de deux identités qui se donnent mutuellement du sens » ², insistant ainsi sur la réciprocité du rapport à l'altérité et sur l'émergence d'un espace tiers, porteur de transformation mutuelle.

Cette conception rejoint la pensée de Michael Byram, figure centrale de la didactique de l'interculturel. Dans son ouvrage fondateur *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997), il propose un modèle structuré de la compétence interculturelle communicative, articulée autour de cinq composantes :

- **Les attitudes** (curiosité, ouverture, disposition à relativiser son propre cadre culturel) ;
- **Les savoirs** (connaissance des pratiques sociales, des croyances et des institutions des cultures d'autrui) ;
- **Les savoir-comprendre** (capacité à interpréter et à expliquer des documents et événements culturels) ;
- **Les savoir-apprendre/faire** (aptitude à acquérir de nouveaux éléments culturels dans l'interaction) ;

¹ .Blanchet et Coste 2010, p12

² Martine Abdallah-Pretceille Education et communication interculturelle, p17.

- **Les savoir-être** (capacité à adopter une posture réflexive, à se décentrer et à faire preuve d'empathie).

Pour Byram, l'objectif ultime de l'enseignement des langues est de former des « médiateurs culturels », c'est-à-dire des individus capables non seulement de communiquer dans une langue étrangère, mais aussi de négocier les différences de manière éthique et critique. Cette vision dépasse l'approche purement linguistique de la langue étrangère pour la replacer dans une perspective éducative plus globale, centrée sur la formation du citoyen plurilingue et interculturel.

Dans le contexte algérien, cette problématique prend un relief particulier. En effet, l'Algérie est un pays marqué par une grande diversité linguistique et culturelle (arabité, amazighité, héritages coloniaux, francophonie), et cette complexité se répercute dans les salles de classe. L'interculturel y est vécu non seulement comme un contact entre cultures étrangères et locales, mais aussi comme un **espace d'interaction entre sous-cultures nationales**, à l'image de la pluralité culturelle algérienne (kabyle, chaouie, targuie, etc.).

À cela s'ajoute le fait que l'enseignement du français – langue historiquement chargée – met en jeu une rencontre potentiellement conflictuelle entre les représentations identitaires des apprenants et les référents culturels véhiculés par la langue. Dans cette situation, « l'enseignement du FLE devient un terrain propice à la médiation culturelle, à condition d'en assumer les enjeux symboliques »³

C'est pourquoi, comme le soulignent Colles et al. (2005), il est indispensable de « réguler les représentations et les attitudes envers la langue, les pays et les locuteurs », en développant une approche critique de la culture, plutôt qu'une simple transmission de savoirs figés. L'interculturel, dans cette perspective, ne peut se réduire à des contenus ; il suppose une démarche, une posture éducative fondée sur la décentration, la tolérance, la négociation de sens, et l'empathie.

En somme, la compétence interculturelle constitue une visée éducative majeure dans l'enseignement du FLE. Elle permet à l'élève de dépasser l'apprentissage fonctionnel de la langue pour s'ouvrir à la diversité des représentations et des modes de vie. Elle invite à

³ Zarate, G. (2003). P140

repenser la classe de langue comme un espace de rencontre, de questionnement, et de formation à la citoyenneté dans un monde marqué par les échanges, les mobilités et les tensions culturelles.

1.2. Approches théoriques de l'interculturalité

Plusieurs chercheurs ont contribué à l'élaboration des approches interculturelles dans l'enseignement des langues :

- **Claire Kramsch (1993)** introduit la notion de *troisième lieu*, un espace symbolique où l'apprenant peut articuler sa propre culture et celle de l'Autre pour créer un nouveau sens. Ce processus implique la négociation, l'empathie et la capacité à construire des représentations hybrides.
- **Geneviève Zarate (2003)** insiste sur la médiation culturelle, qui suppose que l'apprenant ne soit pas seulement un récepteur passif, mais un acteur capable de relier les cultures, de déconstruire les stéréotypes et d'adopter une posture critique face aux différences.
- **Abdallah-Preteille (2003)** critique l'approche culturaliste qui enferme les individus dans des identités figées. Elle propose une vision interactionniste de l'interculturel fondée sur une éthique de l'altérité, valorisant le dialogue, la co-construction de sens et l'acceptation de la complexité.

Ces apports soulignent que l'interculturel n'est pas un simple ajout pédagogique, mais une véritable posture éducative, qui questionne les rapports de pouvoir, les identités et les valeurs implicites dans toute situation de communication.

1.3. La compétence interculturelle dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) a profondément influencé la conception des curricula de langues dans de nombreux pays, y compris dans le contexte maghrébin. Il y est affirmé que la langue ne peut être dissociée de la culture, et que l'objectif de l'enseignement des langues est de former des « usagers sociaux de la langue », dotés de compétences plurilingues et interculturelles.

Le CECR distingue clairement les connaissances socioculturelles (faits, comportements, institutions) des aptitudes interculturelles (interpréter, comparer, relativiser). Il appelle à développer chez l'apprenant la capacité à :

- Identifier les différences culturelles dans les usages sociaux ;
- Gérer les malentendus interculturels ;
- Adapter son comportement communicationnel en fonction du contexte culturel.

Cependant, dans des contextes comme l'Algérie, la mise en œuvre de ces principes nécessite une adaptation critique. Le CECR, conçu dans un cadre européen, repose sur des référents et des objectifs qui ne sont pas toujours compatibles avec les réalités sociolinguistiques et identitaires locales. D'où la nécessité d'une appropriation contextualisée de l'interculturel dans la pratique pédagogique.

1.4. L'interculturalité en didactique des langues

1. Fondements théoriques de l'interculturalité en didactique des langues

L'interculturalité en didactique des langues repose sur une conception dialogique de la culture, comprise non pas comme un ensemble figé de traditions ou de coutumes, mais comme un système ouvert de significations, constamment en interaction. Cette approche s'inscrit dans la continuité des travaux de Michael Byram (1997), qui définit la compétence interculturelle comme la capacité à interagir de manière appropriée et efficace avec des personnes d'autres cultures, en mobilisant à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Selon Byram, la compétence de médiation culturelle occupe une place centrale : l'apprenant est invité à adopter une posture de décentration et à confronter ses représentations à celles de l'Autre. Cela suppose un apprentissage qui dépasse la simple accumulation de connaissances culturelles (savoirs encyclopédiques) pour s'orienter vers une éducation à l'altérité, à la relativisation et à l'empathie culturelle. La dimension interculturelle, dans ce sens, devient un objectif à part entière de l'enseignement des langues, au même titre que les compétences linguistiques et pragmatiques.

Cette approche puise également dans les apports de l'anthropologie culturelle, de la pragmatique interculturelle et des sciences de la communication, qui ont mis en évidence l'importance des malentendus culturels dans les interactions plurilingues. En ce sens, l'enseignement interculturel vise à préparer les apprenants à décoder les implicites culturels, à interpréter les comportements de l'Autre sans jugement, et à faire preuve de flexibilité communicationnelle.

2. Enjeux pédagogiques d'une approche interculturelle

L'intégration de l'interculturalité en didactique des langues implique une reconfiguration des finalités éducatives et des pratiques pédagogiques. Elle transforme l'enseignant en médiateur culturel, dont le rôle ne se limite plus à corriger des erreurs linguistiques, mais consiste également à susciter des questionnements sur les normes culturelles, à accompagner les décentrement et à valoriser la diversité des points de vue.

Cette démarche soulève plusieurs enjeux :

- **Didactiques** : Comment concevoir des séquences pédagogiques qui développent à la fois des compétences linguistiques et interculturelles ? Comment évaluer la progression d'un apprenant en matière de sensibilité culturelle et de capacité d'interprétation ?
- **Pédagogiques** : Quelles méthodes permettent de favoriser le dialogue interculturel en classe ? Quels supports et activités privilégier pour susciter la réflexion critique (analyses de films, débats, études de cas, échanges virtuels) ?
- **Institutionnels** : Comment inscrire l'interculturalité dans les curricula de manière cohérente et systématique ? Quels dispositifs de formation pour les enseignants ?

La réponse à ces enjeux passe par une refonte des représentations de la culture en classe de langue. Il ne s'agit plus d'enseigner « la culture » comme un ensemble de faits figés, mais de développer chez l'apprenant une **compétence interprétative**, une capacité à problématiser les différences et à construire du sens à travers les interactions.

3. Pratiques pédagogiques et dispositifs d'intégration

Dans les pratiques actuelles, l'intégration de la dimension interculturelle varie selon les contextes institutionnels, les formations des enseignants, et les ressources disponibles. Plusieurs tendances peuvent être observées :

- **L'approche comparative** : Elle consiste à encourager les apprenants à comparer leurs pratiques culturelles avec celles véhiculées par la langue cible, afin de susciter la réflexion critique. Par exemple, les rituels de politesse, les conceptions du temps ou les relations hiérarchiques peuvent faire l'objet de discussions contrastives.
- **Les échanges virtuels et projets collaboratifs** : Grâce aux technologies numériques, il est possible de mettre en contact des apprenants de langues différentes via des plateformes d'échange (Twinning, tandem virtuel, correspondances), favorisant une interaction réelle et contextualisée.
- **L'analyse de documents authentiques** : L'étude de films, de chansons, de publicités ou de journaux permet d'explorer les représentations culturelles de manière vivante et plurielle, en confrontant les points de vue et les valeurs implicites.
- **Les simulations et jeux de rôles** : Ces activités permettent aux apprenants de se projeter dans des situations de communication interculturelle, en expérimentant des attitudes, en développant la tolérance à l'ambiguïté et en affinant leur compétence de médiation.

Ces dispositifs demandent cependant à être pensés avec rigueur, afin d'éviter les écueils de l'ethnocentrisme ou de l'exotisme, et de garantir un traitement didactique respectueux et équilibré de la diversité culturelle.

Pour ancrer durablement l'interculturalité dans la didactique des langues, plusieurs axes de développement peuvent être envisagés :

1. **Clarification des objectifs dans les référentiels** : Les compétences interculturelles doivent figurer explicitement dans les objectifs pédagogiques et les grilles d'évaluation, en s'appuyant sur des cadres internationaux tels que le CECRL.

2. **Formation des enseignants** : Il est essentiel de former les enseignants à la diversité culturelle, à la gestion des malentendus interculturels, ainsi qu'aux méthodes actives centrées sur la participation et la co-construction de savoirs.
3. **Adaptation des supports** : Les manuels et ressources pédagogiques doivent intégrer des perspectives culturelles variées, éviter les stéréotypes et encourager l'analyse critique des discours culturels.
4. **Éducation éthique et citoyenne** : L'interculturalité ne se limite pas à l'apprentissage des langues ; elle contribue à former des citoyens ouverts, responsables et capables de vivre ensemble dans un monde pluraliste. Elle participe ainsi pleinement à une éducation aux valeurs démocratiques, à la paix et aux droits humains.

L'interculturalité constitue aujourd'hui un pilier incontournable de la didactique des langues. Elle offre une réponse adaptée aux défis posés par la mondialisation et la diversité des sociétés contemporaines, en mettant l'accent sur la compréhension mutuelle, la médiation et la réflexivité. Intégrer cette dimension dans les dispositifs d'enseignement revient à dépasser une vision utilitariste de la langue pour en faire un espace de rencontre, d'apprentissage mutuel et de construction identitaire. Toutefois, une telle évolution nécessite une redéfinition des pratiques pédagogiques, un engagement institutionnel clair et une posture éthique de la part des enseignants. En ce sens, l'interculturalité ne doit pas être vue comme un simple complément de la compétence linguistique, mais comme un fondement de toute éducation linguistique humaniste.

Conclusion partielle du chapitre 1

L'examen des différentes définitions et approches de la compétence interculturelle met en évidence la complexité d'un concept à la croisée des savoirs linguistiques, culturels et sociaux. Cette compétence dépasse la simple transmission de connaissances sur l'Autre pour engager une véritable posture réflexive, fondée sur la reconnaissance des différences, le décentrement de soi et la capacité de médiation.

Les travaux fondateurs de Byram, Kramsch, Zarate ou encore Abdallah-Pretceille ont permis d'établir un cadre théorique solide, montrant que l'interculturalité ne saurait être réduite à une juxtaposition d'éléments culturels, mais qu'elle relève d'une dynamique dialogique où se construisent des identités ouvertes et négociées. Le Cadre européen commun de référence pour les langues, bien qu'élaboré dans un contexte spécifique, souligne lui aussi l'importance d'une telle compétence pour une communication effective et respectueuse dans un monde pluriel.

Ces fondements posés, il importe désormais de s'interroger sur la manière dont cette compétence est pensée et mise en œuvre dans les contextes éducatifs nationaux. Dans le cas algérien, cela suppose une analyse des orientations pédagogiques actuelles, des choix didactiques opérés, ainsi que des représentations sociales qui influencent l'enseignement/apprentissage du FLE. Telles seront les problématiques abordées dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : La place de l'interculturel dans l'enseignement secondaire

Introduction partielle

Dans un monde de plus en plus interdépendant, marqué par les échanges culturels, la mobilité humaine et la circulation accélérée des savoirs, l'enseignement des langues étrangères ne peut plus se limiter à la simple transmission de compétences linguistiques. La langue, en tant que vecteur de culture et d'identité, véhicule également des visions du monde, des rapports sociaux et des représentations collectives. C'est dans ce cadre élargi que les institutions éducatives algériennes ont progressivement intégré la dimension culturelle dans les programmes de français langue étrangère (FLE), notamment à travers les réformes curriculaires amorcées à partir de 2003.

1. L'intégration de la dimension interculturelle dans les textes officiels de l'enseignement du FLE

1.1. Les orientations institutionnelles en matière de culture dans les programmes de FLE

Le programme officiel de FLE pour le cycle secondaire, tel que défini par le Ministère de l'Éducation nationale, insiste sur l'importance d'ouvrir l'enseignement du français à la culture de l'Autre, en l'occurrence celle des pays francophones, tout en assurant une

articulation avec les valeurs nationales. Ainsi, dans l'introduction du programme de la 2^e année secondaire, il est explicitement mentionné que l'enseignement du français doit permettre à l'élève de « s'ouvrir à d'autres univers culturels afin de mieux comprendre le sien »⁴. Cette déclaration traduit une volonté d'installer l'apprentissage du FLE dans une dynamique de dialogue interculturel, fondée sur la découverte, la comparaison et la reconnaissance de la diversité.

Le document ministériel précise également que la dimension culturelle ne saurait être dissociée des compétences langagières. Elle est envisagée comme partie intégrante de la compétence de communication, laquelle englobe des savoirs (connaissances culturelles), des savoir-faire (savoir interpréter, comparer, interagir) et des savoir-être (ouverture, tolérance, respect). Il s'agit donc, selon les termes du programme, de « former un locuteur interculturel capable de comprendre et de produire des discours inscrits dans des contextes culturels divers »

Toutefois, Le chercheur algérien Allouan Boudjadi (2012) a montré qu'en dépit de cette reconnaissance formelle, les orientations institutionnelles algériennes restent marquées par une conception souvent encyclopédique et civilisationnelle de la culture. Celle-ci est le plus souvent réduite à un ensemble de faits historiques, géographiques ou sociétaux appartenant à la sphère francophone : les monuments parisiens, les fêtes nationales françaises, les institutions éducatives, les habitudes alimentaires, etc. Cette approche, bien qu'informative, tend à essentialiser la culture étrangère et à l'exposer comme un modèle figé, distant, et parfois idéalisé.

Par ailleurs, il rajoute que dans les textes officiels, il est rare que l'interculturalité soit envisagée comme un processus réflexif, impliquant l'élève dans une démarche active de mise en relation entre ses propres références culturelles et celles de l'Autre. Or, comme le souligne Michael Byram (1997), l'éducation interculturelle doit dépasser l'accumulation de savoirs pour engager l'apprenant dans une dynamique de médiation culturelle, en l'amenant à interroger ses propres représentations, à relativiser ses points de vue, et à interagir dans la reconnaissance des différences. Cette posture exige non seulement des contenus adaptés, mais également des dispositifs pédagogiques favorisant le débat, la confrontation d'idées et la coopération.

⁴ MEN, 2010, p. 4.

De plus, selon ce même chercheur, un autre point à relever dans les orientations algériennes est l'absence de cadres d'évaluation clairs relatifs à la compétence interculturelle. Si le programme affirme que celle-ci doit être développée, il ne fournit ni descripteurs précis ni outils concrets permettant de mesurer l'évolution des élèves dans ce domaine. Cette imprécision rend difficile son intégration effective en classe, d'autant plus que les examens officiels continuent à privilégier les compétences linguistiques traditionnelles, au détriment des dimensions culturelles et interactionnelles.

Il souligne également le poids des enjeux sociopolitiques dans la définition des orientations culturelles du FLE en Algérie. Le français, en tant qu'héritage colonial mais aussi langue de modernité et de rayonnement scientifique, occupe une place ambivalente dans le paysage linguistique national. Cette situation engendre une prudence dans la formulation des objectifs culturels, qui doivent composer à la fois avec une volonté d'ouverture vers l'international et avec la nécessité de préserver les référents identitaires algériens. Ainsi, la culture de l'Autre est introduite de manière encadrée, souvent édulcorée, pour ne pas heurter certaines sensibilités.

En définitive, en référence au travail de recherche de A. Boudjadi (2012), nous pouvons dire que si les textes officiels algériens affirment la nécessité de faire de la culture une composante essentielle de l'enseignement du FLE, ils n'en définissent ni les contours opérationnels, ni les moyens concrets de mise en œuvre. Le discours institutionnel reste imprégné d'une logique prescriptive, parfois déconnectée des réalités du terrain et des besoins des enseignants car une véritable prise en compte de la dimension interculturelle supposerait une réflexion approfondie sur les finalités éducatives, une redéfinition des contenus culturels enseignés, ainsi qu'un accompagnement pédagogique pour en assurer la mise en pratique dans les contextes réels d'enseignement.

1.2. Les objectifs éducatifs liés à l'interculturel dans le curriculum de la 2^e année secondaire.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au lycée algérien ne peut être conçu en dehors des impératifs de formation citoyenne, de développement de l'esprit critique et d'ouverture au monde. Dans ce sens, les programmes officiels, notamment celui de la 2^e année du cycle secondaire, attribuent une place de plus en plus affirmée à la dimension

interculturelle. La prise en compte de l'interculturel, en tant que vecteur d'enrichissement personnel et d'intégration sociale, s'inscrit dans les finalités éducatives plus larges définies par le système éducatif algérien.

Selon le document officiel publié par le Ministère de l'Éducation nationale, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français est de « développer chez l'apprenant des attitudes positives envers d'autres cultures, en l'amenant à percevoir les différences comme des richesses et non comme des obstacles »⁵. Cette formulation témoigne d'une volonté explicite d'intégrer des objectifs attitudeaux à l'enseignement du FLE, en allant au-delà des seuls apprentissages linguistiques. Le programme vise donc à former un élève capable non seulement de lire, écrire et comprendre en français, mais aussi de s'ouvrir à la pluralité culturelle.

L'interculturalité, telle qu'envisagée dans le curriculum de la 2^e année secondaire, repose sur trois axes essentiels. D'abord, il s'agit de favoriser la prise de conscience des différences culturelles à travers des situations de communication concrètes : descriptions de pratiques sociales, découverte de traditions francophones, confrontation d'opinions ou comparaison de comportements quotidiens. Ensuite, le programme encourage le développement de **compétences interprétatives**, en amenant l'élève à comprendre les codes culturels implicites dans les documents écrits ou oraux. Enfin, un troisième objectif réside dans la formation d'un acteur social respectueux des altérités, capable d'interagir dans des situations marquées par la diversité.

Ces objectifs sont notamment visibles dans les rubriques dites « intentionnelles » des manuels scolaires, qui proposent des tâches communicatives engageant les apprenants dans des démarches de comparaison culturelle. Par exemple, dans le manuel de français 2^e AS édité par l'ONPS, certaines séquences invitent les élèves à commenter les règles de politesse dans les pays francophones, à analyser les différences dans les habitudes alimentaires ou encore à discuter de la place des jeunes dans la société. Ces activités traduisent une volonté d'introduire la réflexivité interculturelle dans les pratiques de classe.

Il convient cependant de souligner que ces objectifs ne sont pas toujours accompagnés de descripteurs opérationnels ni de critères d'évaluation clairement définis. Si la finalité

⁵ .Ibid. p. 5.

interculturelle est affirmée dans les discours officiels, sa traduction pédagogique demeure encore lacunaire. « La prise en compte de l'interculturel dans l'enseignement suppose une transformation en profondeur des objectifs pédagogiques, passant d'une logique cumulative à une logique interactionnelle » ⁶. Cette remarque s'applique parfaitement au contexte algérien, où l'interculturel est encore trop souvent appréhendé comme un simple contenu à transmettre plutôt que comme une compétence à construire.

En outre, les enseignants ne disposent pas toujours des ressources didactiques ni de la formation spécifique leur permettant de faire vivre ces objectifs en classe. Les manuels restent parfois figés dans une vision exotique de la culture de l'Autre, privilégiant les clichés et les stéréotypes, sans engager les apprenants dans une posture critique. Pour que l'objectif éducatif interculturel prenne tout son sens, il est nécessaire d'adopter une approche éthique et dialogique de la culture, dans laquelle l'élève est invité à questionner ses propres représentations autant qu'à découvrir celles des autres.

Dans ce cadre, l'enseignement du FLE pourrait jouer un rôle décisif dans la construction d'une citoyenneté plurielle, fondée sur la reconnaissance mutuelle, la compréhension réciproque et le vivre-ensemble. Les objectifs éducatifs assignés à l'interculturel devraient ainsi s'inscrire dans une pédagogie de la rencontre, où l'Autre n'est pas réduit à une figure lointaine, mais envisagé comme un interlocuteur réel, avec qui l'on partage une humanité commune.

Enfin, il importe de replacer ces objectifs dans le cadre plus large **des** réformes éducatives engagées en Algérie, qui prônent une école « ouverte sur son environnement national et international »⁷. La place accordée à l'interculturel dans le curriculum de la 2^e année secondaire participe de cette ambition d'une **éducation à la citoyenneté mondiale**, tout en répondant à la nécessité d'ancrer les élèves dans leur réalité socioculturelle propre.

⁶ Galisson .R p45.

⁷ MEN, 2003.

1.3. Les limites des prescriptions officielles dans la promotion de la compétence interculturelle

De nombreuses recherches doctorales centrées sur l'interculturalité, la didactique du FLE et la médiation culturelle en contexte algérien, en l'occurrence celle de Korichi Manel , intitulée « *La dimension interculturelle et l'amélioration de la communicative en classe de FLE* (cas licence à Biskra) » et celle de Yargui Asma (2024) portant sur la posture des enseignants de FLE, comme médiateurs interculturels dans un contexte plurilingue, ont montré que malgré l'affirmation croissante de la dimension interculturelle dans les discours éducatifs algériens, notamment dans les programmes de français langue étrangère (FLE) du cycle secondaire, force est de constater que cette volonté institutionnelle se heurte à un certain nombre de limites structurelles et pédagogiques qui en entravent la mise en œuvre effective. Ces limites résident autant dans les formulations officielles que dans les moyens alloués à leur mise en œuvre.

Dans les documents curriculaires produits par le Ministère de l'Éducation nationale, la compétence interculturelle est présentée comme un objectif transversal, essentiel à la formation d'un « locuteur ouvert à la diversité culturelle et apte à interagir avec l'Autre »⁸. Cependant, ces prescriptions demeurent le plus souvent générales et abstraites, sans qu'elles ne soient accompagnées de grilles d'évaluation, de repères progressifs ou de cadres d'action clairs. Cette absence d'indicateurs opérationnels traduit une difficulté à concevoir l'interculturel non comme une connaissance ponctuelle mais comme une compétence évolutive, à construire dans le temps à travers des situations didactiques authentiques.

« L'interculturel ne se décrète pas : il s'enseigne, se construit, s'expérimente dans des interactions contextualisées »⁹ . Or, le curriculum algérien, selon mêmes travaux de recherche sus-cités, ne fournit que peu de balises méthodologiques permettant aux enseignants de mettre en œuvre une véritable pédagogie de l'altérité. Les fiches pédagogiques contenues dans les programmes se limitent souvent à recommander la présentation de faits culturels francophones (fêtes, traditions, personnages historiques), sans proposer une réelle démarche comparative, réflexive ou critique. Cette approche tend à figer la culture dans une perspective essentialiste, où l'Autre est présenté comme un objet d'étude plutôt que comme un partenaire de communication.

⁸ MEN, Op. Cit ; 2010, p 6

⁹. Porcher ,L(1995),p47

L'une des limites majeures, selon ces deux chercheuses, réside également dans la cohérence discursive des textes institutionnels. Si la compétence interculturelle est mentionnée comme un objectif souhaité, elle reste marginale dans l'architecture globale du programme. Les évaluations officielles (examens de passage, baccalauréat) continuent de porter quasi exclusivement sur les compétences linguistiques classiques (compréhension, production écrite, grammaire), reléguant ainsi l'interculturel au second plan. Il en résulte une dissonance entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, selon les termes de Perrenoud (1993), qui risque d'induire chez les enseignants une perception secondaire, voire optionnelle, de cette compétence.

Un autre facteur limitatif, également soulevé dans deux travaux de recherche, tient aux formations initiales et continues des enseignants, souvent centrées sur les aspects linguistiques et didactiques du FLE, mais peu investies dans les enjeux interculturels. Nombre d'enseignants en poste dans les lycées algériens n'ont reçu aucune formation spécifique en didactique de l'interculturel, et se trouvent démunis face à des objectifs qui exigent une posture pédagogique renouvelée, fondée sur l'écoute, la médiation et la réflexivité. « Former à l'interculturel, c'est aussi former des enseignants capables de gérer la complexité des échanges et d'accompagner les apprenants dans leurs cheminements identitaires »¹⁰.

À cela s'ajoute la méfiance institutionnelle à l'égard de certains contenus culturels perçus comme sensibles ou susceptibles d'entrer en contradiction avec les valeurs nationales. L'interculturel est ainsi parfois abordé de manière édulcorée, aseptisée, réduite à des éléments de folklore ou à des représentations consensuelles, sans réelle prise en compte des tensions, des contradictions ou des débats sociétaux. Cette stratégie d'évitement empêche le développement d'un regard critique chez l'apprenant et réduit la portée transformative que pourrait avoir une éducation à l'altérité véritable.

En outre, l'environnement scolaire algérien souffre de contraintes matérielles et logistiques importantes : classes surchargées, horaires limités, manque de ressources multimédias et de documents authentiques, faible connexion aux espaces numériques francophones. Ces conditions limitent considérablement la possibilité de mettre en place des

¹⁰ Zarate, G. 2003 Op.cit.41

dispositifs interactifs propices au développement de la compétence interculturelle (correspondances scolaires, projets collaboratifs, débats, simulations interculturelles, etc.).

Enfin, la vision politique sous-jacente à la politique linguistique algérienne, encore marquée par une gestion complexe du plurilinguisme, agit comme un frein à une reconnaissance pleine de l'interculturel. Le français, langue à la fois valorisée et contestée, se trouve dans une position ambiguë qui influence nécessairement les orientations culturelles de son enseignement. Cette ambivalence engendre chez certains acteurs de terrain une hésitation à s'engager pleinement dans des activités perçues comme valorisant une culture étrangère au détriment de l'identité nationale.

En conclusion, à partir de ces deux travaux de recherche en lien avec l'enseignement de l'interculturel dans le contexte algérien, nous pouvons dire que bien que les textes officiels affichent une intention louable de promouvoir la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE, leur formulation floue, leur application inégale et leur manque de concrétisation didactique réduisent considérablement leur efficacité. En fait, pour que l'interculturel cesse d'être une injonction abstraite et devienne une réalité pédagogique, il est impératif de repenser les politiques éducatives en intégrant cette compétence comme un axe structurant de la formation linguistique, en lui accordant une visibilité réelle dans les contenus, les pratiques et les dispositifs d'évaluation.

2. La représentation de la culture et de l'interculturel dans le manuel scolaire de FLE

2.1. L'analyse des contenus culturels dans le manuel de la 2^e année secondaire

Le manuel scolaire constitue, en contexte algérien, un outil didactique central dans la mise en œuvre des objectifs pédagogiques définis par le programme officiel. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), il joue un rôle fondamental dans la médiation culturelle, car il est souvent la principale (sinon unique) source d'accès des apprenants à des représentations d'autres cultures. Dès lors, l'analyse du manuel de français destiné à la **2^e année du cycle secondaire** revêt un intérêt particulier pour cerner la manière dont les contenus culturels – et, au-delà, les éléments de l'interculturel – y sont intégrés, représentés et transmis. C'est pourquoi, nous avons choisi de présenter dans ce cadre dit

conceptuel et contextuel, une étude descriptive et analytique des manuels scolaires du cycle secondaire (réforme 2003) réalisée par **Hasna Alaoui Rym (2025)**.

De prime abord, notons que le **manuel édité par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS)** présente une structuration en séquences didactiques articulées autour de thématiques variées, dont certaines abordent explicitement des réalités culturelles liées à l'espace francophone. À titre d'exemple, des unités telles que « La vie en société », « Le patrimoine culturel » ou « La jeunesse dans le monde » proposent des documents authentiques ou semi-authentiques (extraits de presse, affiches, textes littéraires, biographies) portant sur des pratiques, des modes de vie, des événements ou des figures culturelles emblématiques. Ces supports textuels sont souvent accompagnés de visuels (illustrations, photographies) destinés à renforcer l'impact culturel du contenu.

Cependant, la chercheure algérienne atteste qu'une lecture critique de ces documents montre que la présentation de la culture y est souvent limitée à une fonction illustrative ou informative. La culture est principalement appréhendée à travers descripteurs superficiels, portant sur des aspects visibles comme les habitudes alimentaires, les coutumes, les fêtes, les tenues vestimentaires ou les monuments. Cette approche correspond à ce que Byram (1997) appelle la culture « Big C » (Culture avec un grand C), c'est-à-dire une culture monumentaliste, orientée vers des éléments fixes, au détriment de la culture « small c », faite de comportements sociaux, de valeurs implicites, d'attitudes et de représentations.

De plus, elle souligne que ces contenus culturels restent majoritairement centrés sur la France métropolitaine, avec peu d'ouverture vers d'autres aires francophones (Afrique subsaharienne, Maghreb francophone, Canada francophone, Caraïbes). Cette focalisation contribue à essentialiser la culture francophone en la réduisant à ses composantes les plus familières, voire stéréotypées, tout en négligeant sa diversité et sa dimension dynamique. Les figures représentées sont souvent issues de la culture savante (Victor Hugo, Louis Pasteur, Marie Curie), ce qui laisse peu de place à des figures contemporaines proches des centres d'intérêt des adolescents algériens.

Par ailleurs, la chercheure précise que les activités proposées en lien avec ces contenus culturels sont généralement fermées sur elles-mêmes : elles se limitent à des exercices de compréhension ou à des tâches de restitution. Très peu incitent les élèves à établir des ponts

entre leur propre culture et celle présentée, ou à adopter une posture réflexive. La comparaison culturelle, lorsqu'elle existe, reste implicite, et les situations de communication interculturelle sont absentes ou réduites à de simples jeux de rôle formels. Cela va à l'encontre des préconisations de la didactique de l'interculturel, qui encourage le décentrage, l'empathie cognitive et la négociation de sens (Abdallah-Pretceille, 2003).

Elle met également l'accent sur le fait que certaines thématiques sensibles ou controversées – comme les rapports entre les sexes, la laïcité, la diversité religieuse, les migrations ou les conflits de valeurs – sont soigneusement évitées ou traitées de manière édulcorée. Cette auto-censure culturelle peut être liée à des impératifs politiques ou à des considérations sociétales locales, mais elle empêche le manuel de jouer pleinement son rôle de médiateur interculturel. Or, comme le souligne Kramsch, « toute rencontre interculturelle implique la confrontation à l'altérité, à la différence, au conflit de normes et de visions du monde » ¹¹.

Cela dit, Aloui Hasna Rym (2025) souligne que certains contenus du manuel de la 2^e année secondaire témoignent d'une volonté d'éveil culturel, en introduisant des personnages ou des faits culturels qui peuvent susciter la curiosité et le questionnement. Elle cite, par exemple, un texte sur les habitudes de lecture des jeunes en France, ou une activité de compréhension portant sur les différents types d'habitats dans le monde francophone. Ces tentatives restent toutefois isolées et ne s'inscrivent pas dans une progression interculturelle cohérente, pensée en fonction des besoins et du profil socioculturel des apprenants algériens.

En définitive, l'analyse du manuel de la 2^e AS, telle que élaborée par la chercheuse, montre que la représentation de la culture y est bien présente, mais encore marquée par une approche cumulative et descriptive, sans réelle dimension interactionnelle. Le manuel échoue à transformer les contenus culturels en outils de développement de la compétence interculturelle, telle que définie dans les travaux de Michael Byram : la capacité à interagir avec des personnes d'autres cultures dans un esprit de respect, de compréhension mutuelle et de médiation.

¹¹ .Kramsch, C. (1993).chapitre 9.p206

2.2. Le traitement didactique de la culture dans les textes et documents iconographiques

Dans les manuels scolaires de FLE destinés à la 2^e année du secondaire algérien, la culture est omniprésente, non seulement à travers les textes écrits, mais aussi dans les images et les documents iconographiques qui accompagnent les unités pédagogiques. Ces deux types de supports participent, de manière complémentaire, à la construction d'un imaginaire culturel destiné à éveiller chez l'apprenant une ouverture vers d'autres mondes. Toutefois, cette ambition reste souvent freinée par des choix didactiques limités, par des représentations figées et, parfois, par une approche simpliste de l'interculturalité.

1. La fonction informative des textes culturels : une perspective descriptive

Le manuel de 2^e année secondaire proposé par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) intègre de nombreux textes à visée culturelle : extraits littéraires, notices biographiques, articles journalistiques, dialogues et lettres fictives. Ces textes abordent des thèmes variés tels que les traditions, le patrimoine, les habitudes sociales ou les figures historiques du monde francophone. Dans l'ensemble, leur traitement didactique reste majoritairement descriptif, voire encyclopédique.

Ainsi, un texte consacré à la Fête de la musique en France, par exemple, se contente de présenter les origines de l'événement, ses manifestations habituelles, et quelques chiffres clés. Il informe, certes, mais n'interroge pas le sens de cette fête pour les Français, ni sa place dans l'espace public, ni les débats qu'elle suscite. Il en résulte une lecture passive de la culture, réduite à un ensemble de faits à mémoriser, déconnectés de toute interaction vivante avec la réalité de l'apprenant algérien.

Comme le souligne Abdallah-Pretceille « on ne peut réduire la culture à une série de traits figés, à un inventaire de différences, sans prendre le risque de produire des stéréotypes »¹². Or, dans le manuel observé, la culture est souvent représentée comme un bloc monolithique, extérieur à l'élève, ce qui va à l'encontre d'une approche dynamique de la compétence interculturelle.

¹² Martine Abdallah-Pretceille, op.cit, p40

2. La portée pédagogique limitée des documents iconographiques

Les images insérées dans le manuel, qu'il s'agisse de photographies, d'illustrations, de caricatures ou d'affiches, jouent un rôle important dans la médiation culturelle. Elles visent à contextualiser les textes, à éveiller la curiosité et à ancrer les apprentissages dans le visuel. Pourtant, leur traitement reste fonctionnel et décoratif, sans réelle exploitation didactique. Rares sont les activités qui proposent une lecture interprétative de ces images ou qui incitent les apprenants à confronter leur perception à celle d'autrui.

Par exemple, une photographie montrant un marché en France accompagnant un texte sur les habitudes alimentaires françaises n'est jamais comparée à un marché algérien. Aucune activité ne demande à l'élève de relever les différences d'agencement, de produits ou de comportements sociaux. Ce manque de mise en perspective empêche le développement du regard critique, élément essentiel dans toute formation interculturelle.

En outre, ces documents iconographiques véhiculent parfois des représentations implicites qui mériteraient d'être interrogées. Les personnages sont presque exclusivement blancs, jeunes, habillés à l'occidentale, insérés dans des environnements urbains modernes. Ce type d'iconographie, s'il n'est pas discuté, risque de renforcer une image uniforme et idéalisée de la culture française, au détriment de sa diversité et de ses tensions internes. Une telle vision occulte les réalités multiculturelles de la société française contemporaine et entretient des dichotomies réductrices entre « eux » et « nous ».

3. L'absence d'interaction entre texte et image : une rupture du sens

Un autre élément critique réside dans le manque de cohérence entre les textes et les images. Trop souvent, les documents iconographiques ne sont pas exploités comme outils cognitifs au service de la compréhension interculturelle, mais comme simples compléments esthétiques. Ils ne font pas l'objet d'une lecture guidée, ni d'une interprétation partagée en classe. Cette absence d'articulation entre texte et image rompt la continuité pédagogique et empêche l'apprenant de développer une compréhension globale, multimodale et nuancée de la culture. Or, comme le rappelle Martine Abdallah-Pretceille (2006), une véritable éducation interculturelle ne peut se contenter d'additionner des contenus : elle doit mettre en œuvre des dispositifs favorisant l'analyse, la distance critique et l'interaction. Cela suppose de former les

enseignants à l'analyse des supports visuels, à la pédagogie de l'image et à l'exploitation didactique de documents complexes.

4. Un traitement cloisonné et non progressif de la culture

Enfin, on observe dans le manuel une absence de progression pédagogique dans le traitement de la culture. Chaque unité semble aborder un thème culturel de manière isolée, sans que l'on puisse percevoir une évolution dans la complexité des notions, dans la diversité des points de vue, ou dans la capacité de l'élève à se positionner face à la différence. L'accumulation de textes et d'images culturelles ne suffit pas à faire émerger une compétence interculturelle articulée, construite dans le temps.

Selon Byram (1997), la compétence interculturelle suppose l'acquisition de cinq savoirs complémentaires : les savoirs (culturels), les savoir-faire interprétatifs, les savoir-être (attitudes d'ouverture), les savoir-apprendre (curiosité méthodique) et les savoir-s'engager (esprit critique). Or, le manuel scolaire algérien semble ne mobiliser que le premier, laissant les autres dimensions en friche.

2.3. Les activités pédagogiques et leur contribution au développement de la compétence interculturelle

Dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, et plus particulièrement dans la classe de deuxième année du secondaire, les activités pédagogiques proposées dans le manuel scolaire jouent un rôle essentiel dans l'opérationnalisation des objectifs fixés par les textes officiels. En ce qui concerne la dimension interculturelle, ces activités sont censées servir de leviers pour éveiller chez les apprenants une conscience de la diversité culturelle, développer des attitudes de tolérance et favoriser la compréhension de l'Autre dans sa complexité. Toutefois, une analyse fine du corpus d'activités révèle des limites structurelles et méthodologiques qui freinent la construction effective d'une véritable compétence interculturelle, telle que définie dans les travaux de Michael Byram (1997).

1. Typologie des activités : entre répétition mécanique et simulation artificielle

Le manuel de FLE de la 2^e AS algérienne propose un éventail d'activités structurées autour de trois pôles : compréhension de l'écrit, production écrite et interaction orale. Dans

leur grande majorité, ces exercices restent d'ordre linguistique ou cognitif, privilégiant la restitution d'informations factuelles, la répétition de structures grammaticales ou l'acquisition de vocabulaire thématique. Les tâches réellement centrées sur la culture – encore moins sur l'interculturel – y sont rares.

Lorsqu'elles existent, ces activités se traduisent souvent par des questions de compréhension littérale à partir de documents culturels (ex. : « Quelle est la date de la fête ? » ; « Où se déroule l'événement ? »). Elles mobilisent peu les compétences interprétatives, ne sollicitent ni la subjectivité de l'apprenant, ni sa capacité à établir des liens entre sa propre culture et celle de l'Autre. Ainsi, ces tâches ne vont pas au-delà de ce que Beacco (2007) qualifie de « culture de surface », figée et décontextualisée.

Quelques activités orales ou écrites tentent, dans certaines unités, de simuler des situations de communication interculturelle (ex. : écrire une lettre à un correspondant étranger, préparer un exposé sur un monument francophone). Cependant, ces exercices manquent souvent de réalisme didactique, car ils ne s'ancrent ni dans l'expérience réelle de l'apprenant, ni dans un échange authentique avec un interlocuteur culturellement différent. Cela limite leur portée transformative sur le plan identitaire et relationnel.

2. L'absence de décentration culturelle dans les consignes

L'une des conditions essentielles au développement de la compétence interculturelle est le processus de décentration, par lequel l'apprenant prend conscience de ses propres représentations culturelles pour mieux comprendre celles des autres. Or, les consignes d'activités dans le manuel sont rarement conçues pour induire cette posture réflexive. Elles adoptent une forme prescriptive (« Répondez aux questions », « Complétez le tableau ») sans ouvrir d'espace à l'interprétation personnelle, à la comparaison culturelle ou à l'expression de points de vue divergents.

En cela, le manuel échoue à mobiliser ce que Martine Abdallah-Pretceille (2003) nomme la « pédagogie de l'altérité », une approche qui consiste à mettre en relation des systèmes de valeurs, à confronter des visions du monde, à problématiser la différence plutôt qu'à la neutraliser. Le manque d'activités de type débat, dilemme moral, études de cas

interculturelles ou projets collaboratifs empêche la classe de devenir un laboratoire de la rencontre interculturelle.

3. La négligence des savoir-être et des savoir-apprendre

La compétence interculturelle, telle que formulée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), repose sur une combinaison de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Or, dans le manuel algérien, les savoirs culturels sont partiellement abordés (souvent sous forme de faits), mais les savoir-faire interprétatifs (analyser, comparer, contextualiser) et surtout les savoir-être (empathie, curiosité, tolérance) restent absents du traitement pédagogique.

Aucune activité ne pousse l'élève à réfléchir sur sa propre posture vis-à-vis de l'Autre, ni à remettre en question ses préjugés. De même, les dimensions affectives de l'apprentissage sont évacuées : il ne s'agit pas de ressentir, mais de répondre correctement. Cela traduit une conception rationaliste de la culture, qui ignore son ancrage émotionnel, identitaire et relationnel.

Par ailleurs, les savoir-apprendre, c'est-à-dire la capacité à s'autoformer à l'interculturel en développant des stratégies de recherche, d'observation, de questionnement, ne sont pas encouragés. Les activités proposées ne sollicitent pas les outils numériques, les médias authentiques ou les ressources extérieures. Les élèves ne sont pas invités à découvrir par eux-mêmes d'autres cultures, à travers des enquêtes, des correspondances, ou des visites virtuelles.

4. Le rôle de l'enseignant comme médiateur interculturel : un angle mort

Les activités du manuel ne prévoient que très peu de marges de manœuvre pour l'enseignant, qui est pourtant un acteur clé dans la construction de l'interculturel. Or, en imposant un parcours linéaire, fermé, centré sur des exercices à correction unique, le manuel laisse peu de place à la médiation, à l'émergence de débats ou à l'adaptation aux contextes locaux.

Dans un pays comme l'Algérie, marqué par une forte diversité linguistique, identitaire et religieuse, il serait pourtant pertinent de proposer des activités qui permettent aux

enseignants de valoriser les expériences culturelles de leurs élèves, de susciter des échanges sur les différences intranationales, et de faire du pluriculturalisme algérien un tremplin vers l'interculturalité. Ce manque d'adaptabilité pédagogique constitue l'un des freins majeurs à une mise en œuvre effective de l'interculturel en classe de FLE.

3. Les écarts entre les intentions officielles et les supports didactiques

3.1. La prédominance des objectifs linguistiques sur les visées interculturelles

Le système éducatif algérien met toujours l'accent sur l'évaluation des compétences linguistiques. Les épreuves de français au baccalauréat, tout comme les examens de fin de trimestre, privilégient la compréhension de texte, les notions grammaticales, la production écrite normative. Dès lors, l'interculturalité est souvent reléguée au second plan car difficilement quantifiable dans un cadre d'évaluation formel.

3.2. Les contraintes pédagogiques et institutionnelles freinant l'intégration de l'interculturel

Outre les exigences programmatiques, les enseignants doivent composer avec des classes souvent surchargées, une diversité de niveaux, des ressources limitées et une pression sur les résultats. L'interculturel, perçu comme complexe et secondaire, est alors mis de côté au profit de séquences plus facilement contrôlables et directement évaluable.

À cela s'ajoutent parfois des réticences d'ordre socioculturel : aborder certaines réalités étrangères — la liberté individuelle, les modèles familiaux, les rapports hommes-femmes — peut heurter les sensibilités et générer des tensions. Dans ce contexte, l'interculturalité requiert une pédagogie prudente et contextualisée, fondée sur la mise en confiance et le respect mutuel.

3.3. La nécessité d'une valorisation explicite de l'interculturel dans les outils pédagogiques

Pour faire évoluer cette situation, il serait nécessaire que les textes officiels accordent à l'interculturalité une place plus explicite et opérationnelle. Cela passerait par :

- L'introduction de séquences culturelles intégrées dans les manuels,
- La formulation de compétences interculturelles évaluables,
- Et l'offre de formations continues pour les enseignants.

Il ne s'agit pas d'imposer un modèle culturel mais de permettre à l'élève de construire des compétences de médiation entre cultures, dans le respect de ses propres référents. C'est dans cette perspective que l'enseignement du FLE pourrait pleinement contribuer à la formation de citoyens ouverts, critiques et conscients de la complexité du monde contemporain.

Conclusion partielle

À l'issue de cette analyse, il apparaît clairement que la place réservée à l'interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie, particulièrement au niveau de la 2^e année secondaire, demeure à la fois ambivalente et fragmentaire. D'un côté, les textes officiels affichent une volonté déclarative d'intégrer la dimension culturelle à travers des finalités éducatives globales, qui soulignent l'ouverture à l'Autre et la formation du citoyen du monde. De l'autre, les prescriptions curriculaires, tout comme leur transposition dans le manuel scolaire, peinent à traduire ces intentions en une pédagogie active et cohérente de l'interculturel.

En effet, si la culture est bien présente en filigrane dans les contenus enseignés, elle reste majoritairement instrumentalisée, réduite à une simple toile de fond lexicale ou informationnelle, sans ancrage réel dans une démarche de construction identitaire, ni dans une logique d'échange dialogique. Le manuel, en tant que médiateur pédagogique central, propose des fragments culturels épars, souvent détachés de la réalité socioculturelle de l'apprenant, et rarement mis en tension avec les représentations, les expériences ou les imaginaires locaux.

Plus encore, les activités pédagogiques censées activer la compétence interculturelle se révèlent, dans leur grande majorité, normatives, fermées et peu engageantes, empêchant l'émergence d'une posture réflexive, critique et empathique face à l'altérité. L'absence de tâches authentiques, la sous-exploitation des ressources locales et l'insuffisance de consignes invitant à la comparaison ou à la distanciation, montrent que l'interculturel, lorsqu'il est évoqué, reste traité à la périphérie de l'enseignement, et non comme un axe structurant de l'apprentissage du FLE.

Cette lecture critique met donc en lumière un décalage persistant entre les intentions politiques et les pratiques effectives, appelant à une reconfiguration profonde de l'approche didactique de la culture dans les classes algériennes. La compétence interculturelle ne saurait émerger sans un changement de paradigme qui valorise les croisements culturels, les interactions entre mondes, et l'élève comme sujet en devenir, porteur d'une parole singulière dans un monde pluriel.

PARTIE PRATIQUE

I. PARTIE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Toute recherche en didactique, pour prétendre à une validité scientifique, se doit de reposer sur une démarche méthodologique rigoureuse, construite en cohérence avec les objectifs poursuivis et adaptée au terrain d'enquête. Après avoir posé, dans la partie théorique de ce travail, les fondements conceptuels et les repères institutionnels relatifs à la compétence interculturelle en classe de FLE, il convient désormais d'exposer la stratégie empirique qui a guidé notre exploration du terrain. Cette partie méthodologique constitue ainsi le lien fondamental entre les hypothèses initiales et les résultats que nous présenterons ultérieurement.

Notre étude, centrée sur la deuxième année du cycle secondaire en Algérie, cherche à établir un état des lieux de l'intégration effective de la dimension interculturelle dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement du français langue étrangère. Elle repose sur deux hypothèses principales : d'une part, que cette dimension, bien que reconnue dans les discours officiels et perçue comme importante par les enseignants, reste souvent marginale, voire absente, dans les pratiques de classe ; d'autre part, que son intégration se heurte à des obstacles multiples, liés tant au contexte socioculturel algérien qu'aux contraintes institutionnelles et didactiques.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre choix méthodologique. Nous avons opté pour une approche mixte, combinant outils quantitatifs et qualitatifs, afin d'obtenir une vision à la fois large et nuancée du phénomène étudié. En effet, une problématique aussi complexe que celle de l'interculturel en classe de langue ne saurait être réduite à une seule dimension observable. Elle nécessite au contraire de croiser les perceptions déclarées, les comportements effectifs et les supports didactiques mobilisés.

Notre protocole d'enquête repose ainsi sur deux outils complémentaires : un questionnaire adressé à un échantillon d'enseignants de FLE pour recueillir leurs représentations et pratiques déclarées ; des observations de séances de cours, destinées à relever les modalités concrètes d'introduction (ou d'absence) de contenus interculturels dans la classe.

Le choix du terrain des lycées relevant de la wilaya de Tipaza n'est pas anodin. Il s'inscrit dans une volonté de situer la recherche dans un espace représentatif des réalités scolaires algériennes, à la croisée de dynamiques sociolinguistiques diversifiées et de contraintes institutionnelles spécifiques.

Cette partie méthodologique se déclinera en trois chapitres. Le premier justifiera nos choix méthodologiques en explicitant les raisons ayant guidé la sélection du terrain, des participants et des outils. Le deuxième détaillera le déroulement de l'enquête, en mettant en lumière les conditions de passation, les ajustements effectués et les difficultés rencontrées. Enfin, le troisième chapitre exposera et analysera les données collectées, en les confrontant aux hypothèses formulées en introduction.

En somme, cette partie ne se limite pas à une description technique des outils utilisés, mais se veut une réflexion sur les conditions de production du savoir en didactique du FLE, dans un contexte algérien où l'interculturel reste une question à la fois pédagogique, sociale et politique.

Chapitre 1 : Justification des choix méthodologiques

Dans le domaine de la recherche en didactique des langues, le choix de la méthodologie ne saurait être laissé au hasard ou dicté par des impératifs techniques. Il découle d'un positionnement théorique, d'une problématique précise et d'objectifs de recherche clairement définis. Ce chapitre a pour finalité de justifier les choix méthodologiques effectués dans le cadre de notre enquête sur l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE au niveau de la deuxième année du cycle secondaire en Algérie. Chaque décision méthodologique du choix du terrain à la sélection des outils, s'inscrit dans une logique de cohérence avec les hypothèses posées en amont et les spécificités du terrain éducatif national.

1- Objectifs de la recherche

1.1- Objectif général

L'objectif principal de ce travail est de dresser un état des lieux rigoureux et nuancé de l'enseignement de la dimension interculturelle dans les classes de FLE en deuxième année secondaire. Il s'agit d'interroger à la fois les pratiques effectives, les représentations des

enseignants et les outils pédagogiques mobilisés, dans le but de mieux comprendre la place accordée — ou non — à l'interculturalité dans l'espace scolaire algérien.

1.2- Objectifs spécifiques

Plusieurs objectifs spécifiques ont orienté notre démarche :

- Examiner les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE à travers l'observation de séances.
- Analyser les perceptions et représentations que les enseignants entretiennent à l'égard de l'interculturel.
- Identifier les obstacles institutionnels, didactiques ou culturels à l'intégration de cette dimension.
- Apprécier la cohérence entre les objectifs affichés dans les textes officiels et leur mise en œuvre concrète sur le terrain.

2- Justifications des choix méthodologiques

2.1. Justification du choix du thème

Le choix de traiter la question de l'interculturalité en classe de FLE ne relève pas d'un simple intérêt théorique. Il répond à une nécessité contextuelle. Dans un pays comme l'Algérie, caractérisé par une richesse identitaire plurielle, mais aussi par des tensions mémorielles et linguistiques héritées de son passé colonial, l'enseignement du français constitue un espace à haute portée symbolique. Interroger la place de la culture et plus encore de l'interculturel dans ce contexte, revient à explorer les enjeux profonds de formation du citoyen algérien dans un monde globalisé. Ce thème demeure, par ailleurs, encore peu exploré dans les recherches empiriques au niveau secondaire, ce qui confère à notre étude un intérêt novateur et contextualisé.

2.2. Justification du choix du public

Le choix de cibler les enseignants de FLE de deuxième année secondaire repose sur plusieurs considérations. D'une part, ce niveau constitue un moment charnière dans le parcours scolaire des élèves, au cours duquel les exigences linguistiques et les contenus

culturels commencent à se complexifier. D'autre part, les enseignants de ce niveau, confrontés à des programmes formalisés et à des échéances d'évaluation (préparation au baccalauréat), sont souvent contraints dans leurs choix pédagogiques. Leur perception de l'interculturel, ainsi que leur marge de manœuvre réelle dans son intégration, apparaissent donc comme des indicateurs significatifs des possibilités d'implémentation de cette approche dans le système éducatif.

2.3. Justification du choix du terrain

Notre enquête a été menée dans plusieurs établissements secondaires de la wilaya de Tipaza. Ce choix s'explique par le profil sociolinguistique varié de cette région, qui mêle population urbaine, périurbaine et rurale. Ce pluralisme constitue un atout majeur pour observer comment se construit ou se heurte la dimension interculturelle dans des contextes scolaires contrastés. Par ailleurs, la proximité géographique a permis un accès plus direct aux établissements, condition essentielle pour la mise en œuvre d'observations et d'entretiens en présentiel.

3. Justification du choix des outils d'investigation

Pour répondre de manière fine à notre problématique, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte, articulant des données quantitatives (issues des questionnaires) et qualitatives (provenant des observations de classe).

3.1. L'observation de séances de FLE

L'observation directe en classe a été mobilisée pour confronter les discours déclarés des enseignants à leurs pratiques réelles. Il s'agit ici de repérer dans quelle mesure les activités pédagogiques intègrent (explicitement ou implicitement) des dimensions culturelles, et comment ces contenus sont abordés, traités et discutés avec les élèves. L'observation permet ainsi une objectivation partielle des pratiques, en révélant des éléments souvent inconscients ou non verbalisés dans les questionnaires.

3.2 Le questionnaire

Le questionnaire, administré à un panel d'enseignants, permet de recueillir un ensemble de données structurées sur leurs représentations, leurs pratiques déclarées et leur degré de familiarité avec la notion d'interculturalité. Cet outil présente l'avantage de couvrir un large échantillon en un temps relativement court, tout en fournissant des indications précieuses sur la perception globale du terrain.

Chapitre 2 : Description du protocole de recherche

Ce chapitre sera consacré à la description du protocole de notre corpus qui englobe en premier lieu, le déroulement de l'enquête, puis la présentation de la grille d'observation. En second lieu nous allons présenter le questionnaire destiné aux enseignants.

1- Déroulement de l'enquête

Avant de débiter notre enquête sur le terrain, nous avons pris contact avec les directeurs de trois lycées situés dans la daïra de Hadjout, et un lycée situé dans la daïra de Sidi Amar — en l'occurrence, les établissements Rekaïzi Mohamed, Taleb Abdelrahmane, Belekbir Abdelkader, et Mohamed Bekdiche afin de leur présenter les objectifs de notre recherche. Cette démarche visait à obtenir leur autorisation pour accéder aux classes de deuxième année secondaire, ainsi qu'aux enseignants de FLE concernés.

Une fois l'accord obtenu, nous avons planifié notre intervention en tenant compte de la disponibilité des enseignants et des contraintes de fonctionnement des établissements. Nous avons tout d'abord distribué les questionnaires, destinés aux enseignants, en prenant soin de leur expliquer les finalités de notre démarche.

Par la suite, nous avons assisté à trois séances de cours, dans différentes classes, afin d'effectuer des observations directes. Ces observations nous ont permis de recueillir des données concrètes sur les pratiques pédagogiques liées à l'intégration de la dimension interculturelle.

2. Présentation du modèle de grille d'observation

Dans le cadre de notre recherche, l'observation directe des pratiques pédagogiques a constitué un outil essentiel pour évaluer la présence effective — ou non — de la dimension interculturelle dans les classes de français langue étrangère. Afin d'assurer une analyse systématique et objectivable, nous avons élaboré une **grille d'observation spécifique**, construite à partir de références reconnues dans le champ de la didactique des langues et de l'interculturel.

2.1. Cadre théorique du modèle

Ce modèle repose principalement sur les travaux de Michael Byram (1997), qui conçoit la compétence interculturelle comme un ensemble articulé de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de capacités de médiation. Il s'inspire également des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui souligne l'importance d'intégrer les dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Enfin, ce modèle tient compte des réalités spécifiques du contexte scolaire algérien, où l'interculturalité, bien que présente dans les discours officiels, reste souvent absente dans les pratiques de classe.

2.2. Objectifs de la grille

La grille vise à :

- Identifier la présence de contenus culturels dans les supports et les interventions de l'enseignant ;
- Analyser les stratégies pédagogiques utilisées pour aborder ou expliciter ces contenus ;
- Évaluer la posture de l'enseignant face à la diversité culturelle ;
- Observer la participation des élèves dans les moments à potentiel interculturel.

2.3. Structure et fonctionnement de la grille

La grille est organisée autour de six catégories principales, chacune composée de deux critères observables. Pour chaque critère, l'observateur coche un niveau d'occurrence selon l'échelle suivante :

- **✓ Oui** : l'élément est clairement présent et identifiable
- **◐ Partiellement** : l'élément est présent de manière implicite, ponctuelle ou limitée
- **✗ Non** : l'élément est absent de la séance
- **∅ Non observable** : le critère ne pouvait être évalué dans le contexte de la séance

Un espace est également réservé à des commentaires qualitatifs, permettant d'enrichir l'analyse à partir d'exemples concrets ou de remarques spécifiques.

Modèle de grille d'observation de classe – Intégration de la dimension interculturelle

Catégories	Critères observables	✓ / ◐ / ✗ / ∅	Commentaires / exemples observés
1. Contenus culturels explicites	L'enseignant mobilise des contenus culturels liés à la francophonie (sociétés, traditions, faits d'actualité, etc.).		
	Les documents authentiques utilisés comportent des éléments culturels (vidéos, chansons, extraits littéraires, dialogues réels, etc.).		
2. Mise en relation des cultures	L'enseignant invite à comparer les éléments culturels francophones avec ceux de la culture des apprenants.		
	Des échanges sont organisés autour des différences ou similitudes culturelles		

Catégories	Critères observables	✓ / • / X / Ø	Commentaires / exemples observés
	(valeurs, comportements, perceptions).		
3. Approche pédagogique explicite	L'interculturalité est présentée comme un objectif d'apprentissage ou fait partie des consignes données.		
	L'enseignant explicite les références culturelles pour éviter les malentendus ou les stéréotypes.		
4. Activités favorisant la compétence interculturelle	Les activités proposées incitent à adopter le point de vue d'autrui, à questionner ses représentations, ou à réfléchir à la diversité culturelle.		
	Les productions orales ou écrites des élèves intègrent des éléments de comparaison ou de réflexion interculturelle.		
5. Réactions des élèves	Les élèves participent activement lorsqu'un sujet culturel est abordé.		
	Les élèves posent des questions, expriment des opinions ou font des liens avec leur propre culture.		
6. Posture de l'enseignant	L'enseignant adopte une posture ouverte à la diversité des opinions, encourage les débats culturels.		
	Il prend en compte les sensibilités culturelles sans les éviter systématiquement.		

2.4. Utilisation sur le terrain

Cette grille a été utilisée de manière systématique lors de l'observation de trois séances de FLE dans différentes classes de deuxième année secondaire. Elle a permis d'établir des profils de pratiques selon les enseignants, d'identifier les tendances dominantes, ainsi que les écarts entre intentions pédagogiques et mises en œuvre effectives. Ces données ont ensuite été croisées avec les résultats issus des questionnaires et des entretiens, dans une logique de triangulation.

3. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants de FLE

Dans le cadre de notre démarche méthodologique, le questionnaire constitue un outil fondamental pour recueillir les représentations, perceptions et pratiques déclarées des enseignants de français langue étrangère (FLE) concernant l'intégration de la dimension interculturelle en classe. Il complète les données issues des observations de classe et des entretiens semi-directifs, dans une logique de triangulation des sources.

3.1. Objectifs du questionnaire

L'objectif principal de ce questionnaire est de cerner dans quelle mesure les enseignants de FLE perçoivent, intègrent ou contournent la dimension interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques, en fonction de divers facteurs contextuels : statut symbolique du français, sensibilité socioculturelle de certains contenus, intérêt des élèves ou encore tensions identitaires.

Plus précisément, ce questionnaire vise à :

- Identifier les représentations symboliques associées à la langue française dans le contexte algérien ;
- Repérer les freins déclarés à l'introduction de références culturelles étrangères ;
- Explorer les pratiques d'auto-censure ou d'adaptation de contenus dans un environnement socioculturel parfois sensible ;
- Évaluer l'intérêt perçu des élèves pour la diversité culturelle ;
- Mettre en évidence les obstacles structurels ou sociaux à l'enseignement de l'interculturel.

3.2. Profil des répondants

Le questionnaire a été adressé à un échantillon de 16 enseignants de FLE exerçant dans des classes de deuxième année du cycle secondaire, répartis dans quatre lycées publics, trois situés dans la daïra de Hadjout (wilaya de Tipaza) et un dans la daïra de Sidi Amar. Les participants, aux profils variés (ancienneté, formation, situation géographique des établissements), ont répondu de manière anonyme et volontaire, après explication des objectifs de l'enquête et garantie de confidentialité.

3.3. Structure et type de questions

Le questionnaire comprend dix questions, regroupées en six sous-thèmes, mêlant :

- Des questions fermées, facilitant le traitement statistique (choix multiples).
- Des questions semi-ouvertes, permettant des justifications ou des exemples.
 - Et des questions ouvertes, favorisant l'expression libre.

3.4 Tableau récapitulatif : regroupement thématique des questions

Sous-thème	Questions	Objectif spécifique
Représentations symboliques de la langue française	1, 2	Identifier comment les perceptions du français influencent l'enseignement du FLE.
Liberté d'aborder les cultures étrangères	3, 4	Repérer les blocages ou tensions liés à l'introduction de contenus interculturels.
Résistances implicites à la diversité culturelle	5, 6, 7	Cerner les formes de censure, d'auto-censure et les sujets considérés comme sensibles.
Réactions et intérêt des élèves	8	Évaluer la réceptivité des élèves à l'interculturel et son lien avec l'environnement.
Tensions identitaires et influences sociales sur le FLE	9	Vérifier l'impact du contexte identitaire national sur les choix pédagogiques.
Obstacles à l'intégration interculturelle (vue globale)	10	Recueillir l'avis synthétique de l'enseignant sur les freins majeurs à cette intégration.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Objectif du questionnaire :

Vérifier si **les enseignants de FLE au niveau de la 2e année du cycle secondaire algérien** perçoivent et vivent des **freins socioculturels** à l'intégration de la dimension interculturelle, et si ces freins s'articulent autour de :

1. **Représentations symboliques de la langue française**
2. **Tensions identitaires**
3. **Résistances implicites à la valorisation d'autres cultures**

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. **Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?**
 - Langue valorisée culturellement et socialement
 - Langue étrangère neutre
 - Langue perçue comme héritage colonial
 - Autre (précisez) : _____
2. **Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?**
 - Oui, beaucoup
 - Un peu
 - Pas du tout

Expliquez pourquoi :

○ _____

3. **Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?**
- Oui, totalement
 - Oui, mais avec précaution
 - Non, j'évite souvent
 - Non, je ne le fais jamais
4. **Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?**
- Oui
 - Non
- Si oui, de quel type ?** _____
5. **Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?**
- Oui, clairement
 - Oui, mais elle reste implicite
 - Non
- Expliquez :**
- _____
6. **Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?**
- Oui, régulièrement
 - Parfois, si le contexte le permet
 - Non, jamais
- Pourquoi ?**
- _____
7. **Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?**
- Oui
 - Non
- Si oui, donnez un exemple :** _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- Oui, beaucoup
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? _____

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- Oui, fortement
- Oui, légèrement
- Non

Développez si possible : _____

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Conclusion partielle

La présente démarche méthodologique s'est voulue rigoureuse et adaptée aux spécificités de notre terrain d'enquête, à savoir l'enseignement du français langue étrangère en deuxième année du cycle secondaire algérien. Pour répondre aux exigences de notre problématique et tester nos hypothèses, nous avons privilégié une approche mixte, reposant principalement sur deux instruments de collecte de données : le questionnaire adressé aux enseignants de FLE et la grille d'observation appliquée en situation de classe.

Le recours au questionnaire nous a permis de recueillir un ensemble de données quantitatives et qualitatives sur les représentations des enseignants, leurs perceptions de la place de la culture en classe, ainsi que sur les éventuelles résistances ou obstacles qu'ils identifient. Cette étape a facilité une première lecture globale des tendances dominantes.

En parallèle, les observations de classes ont constitué un dispositif complémentaire essentiel. En permettant d'objectiver les pratiques effectives et de confronter celles-ci aux déclarations des enseignants, ces observations ont contribué à enrichir et nuancer notre analyse.

De manière générale, la combinaison de ces deux instruments nous a permis d'obtenir des données solides et croisées, sur lesquelles reposera l'analyse détaillée qui suivra. Cette analyse s'attachera à confronter nos résultats aux hypothèses de départ, dans l'optique de mieux comprendre les mécanismes, les résistances et les leviers potentiels pour une intégration effective de l'interculturel dans les pratiques d'enseignement du FLE en contexte algérien.

Chapitre 3 : Présentation, analyse et interprétation des résultats obtenus

Nous allons présenter dans ce chapitre la mise en pratique des méthodologiques dans le chapitre précédent, autrement dit les résultats des différentes analyses effectuées lors de notre enquête.

Nous allons analyser les supports sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour concrétiser notre travail de recherche afin de vérifier les hypothèses et d'illustrer les théories exposées ainsi que de répondre à la problématique.

Dans un premier temps, nous allons analyser et interpréter les résultats des questionnaires, ensuite nous allons analyser les observations de la classe.

1. Résultats d'observation de la classe

L'objectif de cette étude est d'analyser la place réelle de la dimension interculturelle dans les pratiques d'enseignement du FLE en Algérie, en particulier en classe de 2^{ème} année du secondaire. Pour ce faire, nous avons conçu et utilisé une grille d'observation, appliquée à des séances portant sur des textes narratifs et anticipatifs. Cette grille nous a permis de repérer, de manière concrète et contextualisée, comment et dans quelle mesure les enseignants intègrent (ou non) des éléments interculturels dans leurs démarches pédagogiques. Elle a également servi à observer les réactions des élèves, ainsi que la posture des enseignants face aux différences culturelles, qu'elles soient implicites ou explicites dans les supports étudiés.

1.1 La grille d'observation de classe (01) – Intégration de la dimension interculturelle

Enseignante : 1

Catégories	Critères observables	✓ / ● / X / Ø	Commentaires / exemples observés
1. Contenus culturels explicites	L'enseignant mobilise des contenus culturels liés à la francophonie (sociétés, traditions, faits d'actualité, etc.).	●	L'enseignante mentionne brièvement l'approche chrétienne et musulmane.
	Les documents authentiques utilisés comportent des éléments culturels (vidéos, chansons, extraits littéraires, dialogues réels, etc.).	X	Aucun document externe n'a été utilisé
2. Mise en relation des cultures	L'enseignant invite à comparer les éléments culturels francophones avec ceux de la culture des apprenants.	●	Une courte comparaison entre visions religieuses a été évoquée.
	Des échanges sont organisés autour des différences ou similitudes culturelles (valeurs, comportements, perceptions).	X	Une discussion orale spontanée a eu lieu autour de la prière.
3. Approche pédagogique explicite	L'interculturalité est présentée comme un objectif d'apprentissage ou fait partie des consignes données.	X	L'objectif affiché est uniquement linguistique.
	L'enseignant explicite les références culturelles pour éviter les malentendus ou les stéréotypes.	●	Une brève clarification par rapport aux deux religions
4. Activités favorisant la compétence interculturelle	Les activités proposées incitent à adopter le point de vue d'autrui, à questionner ses représentations, ou à réfléchir à la diversité culturelle.	X	
	Les productions orales ou écrites des	X	

	élèves intègrent des éléments de comparaison ou de réflexion interculturelle.		
5. Réactions des élèves	Les élèves participent activement lorsqu'un sujet culturel est abordé.	✓	Les élèves se sont exprimés librement sur le thème de la foi.
	Les élèves posent des questions, expriment des opinions ou font des liens avec leur propre culture.	●	Certains ont cité des références coraniques.
6. Posture de l'enseignant	L'enseignant adopte une posture ouverte à la diversité des opinions, encourage les débats culturels.	✓	Elle écoute les élèves et valorise leurs interventions.
	Il prend en compte les sensibilités culturelles sans les éviter systématiquement.	✓	Elle montre prudence et respect dans le traitement du religieux.

Objet d'étude : Le récit d'anticipation

/ Séance : Activité de compréhension de l'écrit

Titre du support : « La fin du monde »

Analyse de la grille d'évaluation 01

• L'enseignante 01

L'observation de cette séance, menée dans une classe de deuxième année secondaire autour du récit d'anticipation, portait sur le thème sensible et universel de la fin du monde. L'objectif principal était la compréhension d'un texte de fiction, mais l'enseignante a permis un moment d'échange oral, durant lequel quelques éléments culturels et religieux ont été évoqués.

Nous avons pu constater à travers cette séance que l'enseignante a brièvement comparé la vision de la fin du monde dans la religion musulmane et dans la tradition chrétienne, en soulignant que, dans les deux cas, la prière est souvent utilisée pour faire face à la peur ou à la douleur. Cette ouverture montre que la dimension interculturelle était présente, mais de façon

modeste et non préparée. Il ne s'agissait pas d'un objectif clairement annoncé, ni d'un contenu structuré dans la leçon.

Du côté des élèves, nous avons observé que certains ont réagi positivement en partageant leurs propres représentations religieuses ou culturelles. Ils ont mentionné, par exemple, des versets du Coran liés à la fin des temps. Ces interventions ont été écoutées avec respect par l'enseignante, qui a évité tout jugement ou polémique. Cela montre une posture ouverte, mais aussi une certaine prudence, fréquente dans le contexte algérien, où les sujets sensibles sont souvent évités ou abordés avec retenue.

Cependant, aucune activité interculturelle n'a été proposée **pour** aider les élèves à comparer différents points de vue culturels ou à réfléchir plus profondément à leurs représentations. L'échange est resté spontané et sans exploitation pédagogique. Il n'y a pas eu de débat structuré, ni de lien clair avec d'autres cultures ou systèmes de pensée. Cela limite l'impact de cette séquence sur le développement de la compétence interculturelle.

1.2 La grille d'observation de classe (02) – Intégration de la dimension interculturelle

Enseignante :02

Objet d'étude : Le récit de voyage / **Activité :** Compréhension de l'écrit / « **Un voyage au Québec** »

Catégories	Critères observables	✓ / • / X / Ø	Commentaires / exemples observés
1. Contenus culturels explicites	L'enseignant mobilise des contenus culturels liés à la francophonie (sociétés, traditions, faits d'actualité, etc.).	X	Le texte évoque le Québec mais sans approfondissement culturel.
	Les documents authentiques utilisés comportent des éléments culturels (vidéos, chansons, extraits littéraires, dialogues réels, etc.).	X	Aucun support culturel complémentaire n'a été mobilisé.
2. Mise en relation des cultures	L'enseignant invite à comparer les éléments culturels francophones avec ceux de la culture des apprenants.	•	Une comparaison rapide a été faite sur le climat et la nourriture.
	Des échanges sont organisés autour des différences ou similitudes culturelles (valeurs, comportements, perceptions).	X	Aucun débat ni discussion interculturelle n'a été mené.
3. Approche pédagogique explicite	L'interculturalité est présentée comme un objectif d'apprentissage ou fait partie des consignes données.	X	L'interculturalité n'a pas été mentionnée dans les objectifs.
	L'enseignant explicite les références culturelles pour éviter les malentendus ou les stéréotypes.	•	Quelques expressions ont été expliquées sans contextualisation
4. Activités favorisant la compétence interculturelle	Les activités proposées incitent à adopter le point de vue d'autrui, à questionner ses représentations, ou à réfléchir à la diversité culturelle.	X	Les élèves ont répondu à des questions de compréhension orientées vers le schéma de communication.

	Les productions orales ou écrites des élèves intègrent des éléments de comparaison ou de réflexion interculturelle.	X	
5. Réactions des élèves	Les élèves participent activement lorsqu'un sujet culturel est abordé.	•	Quelques échanges non exploités.
	Les élèves posent des questions, expriment des opinions ou font des liens avec leur propre culture.	•	Une élève a évoqué les différences entre l'accent québécois et le français de France.
6. Posture de l'enseignant	L'enseignant adopte une posture ouverte à la diversité des opinions, encourage les débats culturels.	•	L'enseignante tolère les remarques sans les approfondir
	Il prend en compte les sensibilités culturelles sans les éviter systématiquement.	✓	Elle veille à rester neutre et respectueuse des contextes.

Analyse de la grille d'évaluation 02

• L'enseignante 02

Cette séance, menée dans une classe de 2^{ème} année secondaire, portait sur la compréhension d'un texte de type reportage touristique, décrivant un voyage au Québec. Le thème du voyage, associé à un pays francophone étranger, offrait une bonne occasion d'aborder la dimension interculturelle. Toutefois, l'analyse de la séance montre que cette dimension a été présente de manière modérée, sans être réellement développée sur le plan pédagogique.

En effet, nous avons remarqué que l'enseignante a rebondi sur quelques éléments culturels, comme le climat québécois ou les particularités linguistique sans approfondir les différences entre le français de France, celui du Québec et celui enseigné en Algérie. Elle n'a pas non plus proposé de documents authentiques (images, vidéos, extraits sonores) qui auraient pu enrichir la séance d'un point de vue culturel.

Par ailleurs, sur le plan des échanges, quelques comparaisons ont été évoquées, notamment sur la gastronomie ou le climat, mais il ne s'agissait pas d'activités organisées. Ce sont surtout les élèves qui ont exprimé spontanément leur étonnement ou leur curiosité. Par exemple, certains ont réagi à la neige et à certains mots québécois inhabituels. Cependant, aucune discussion interculturelle encadrée n'a été proposée. Le cours est resté centré sur les réponses aux questions de compréhension.

Enfin, l'enseignante a adopté une attitude ouverte, en écoutant les élèves sans les corriger ou les censurer, mais elle n'a pas saisi l'occasion d'ouvrir un véritable dialogue sur les différences culturelles entre le Québec et l'Algérie. Par prudence ou manque de temps, elle a limité l'exploitation du texte à son contenu linguistique et narratif.

1.3 La grille d'observation de classe – Intégration de la dimension interculturelle

Enseignante :03

Objet d'étude : Le récit d'anticipation / **Activité :** Compréhension de l'écrit /

« L'environnement en 2070 »

Catégories	Critères observables	✓ / ● / X / Ø	Commentaires / exemples observés
1. Contenus culturels explicites	L'enseignant mobilise des contenus culturels liés à la francophonie (sociétés, traditions, faits d'actualité, etc.).	●	Elle mentionne que l'auteur n'est pas algérien et que le texte évoque une vision occidentale de l'écologie.
	Les documents authentiques utilisés comportent des éléments culturels (vidéos, chansons, extraits littéraires, dialogues réels, etc.).	●	Le texte évoque des transformations globales (pollution, disparition des peuples), sans réelle contextualisation.
2. Mise en relation des cultures	L'enseignant invite à comparer les éléments culturels francophones avec ceux de la culture des apprenants.	●	Elle demande si les élèves pensent que cela pourrait arriver « ici », sans approfondir la comparaison.
	Des échanges sont organisés autour des différences ou similitudes culturelles (valeurs, comportements, perceptions).	X	
3. Approche pédagogique explicite	L'interculturalité est présentée comme un objectif d'apprentissage ou fait partie des consignes données.	X	
	L'enseignant explicite les références culturelles pour éviter les malentendus ou les stéréotypes.	X	
4. Activités favorisant la compétence interculturelle	Les activités proposées incitent à adopter le point de vue d'autrui, à questionner ses représentations, ou à réfléchir à la diversité culturelle.	●	Une question de production écrite leur demande d'imaginer leur maison dans cent ans, mais sans mention explicite d'un point de vue culturel.
	Les productions orales ou écrites des élèves intègrent des éléments de comparaison ou de réflexion	X	

	interculturelle.		
5. Réactions des élèves	Les élèves participent activement lorsqu'un sujet culturel est abordé.	●	Certains élèves ont réagi à l'idée de payer pour respirer ou se laver.
	Les élèves posent des questions, expriment des opinions ou font des liens avec leur propre culture.	●	Quelques élèves ont évoqué la pénurie d'eau dans certaines régions d'Algérie.
6. Posture de l'enseignant	L'enseignant adopte une posture ouverte à la diversité des opinions, encourage les débats culturels.	✓	Elle accueille les réponses variées des élèves sans les juger.
	Il prend en compte les sensibilités culturelles sans les éviter systématiquement.	✓	Elle reste prudente mais ouverte, notamment lorsqu'un élève évoque des contextes locaux.

Analyse de la grille d'évaluation 03

• L'enseignante 03

La séance observée portait sur un récit d'anticipation à caractère écologique, tiré d'un texte intitulé « L'environnement 2070 ». Ce texte met en scène un futur marqué par une grave crise de l'eau, la disparition de la nature (plus d'arbres, plus de rivières), la déshumanisation des sociétés et une forte dégradation de la qualité de vie. Nous avons constaté que l'étude de ce texte dans une classe de 2^{ème} année secondaire a permis d'identifier quelques traces de dimension interculturelle, mais de manière modérée et indirecte.

Sur le plan du contenu, le texte évoque des situations qui peuvent concerner toutes les sociétés humaines, ce qui donne un potentiel universel au sujet. Nous avons noté que l'enseignante a expliqué le contexte général du texte et a mentionné qu'il avait été écrit à l'étranger, dans un environnement où les questions écologiques sont très présentes. Cela a permis une petite ouverture culturelle, sans toutefois entrer dans des comparaisons précises entre les différentes visions de l'environnement dans le monde.

Durant la séance, quelques réactions spontanées des élèves ont montré un intérêt réel pour le thème. Certains ont exprimé leur inquiétude face à l'idée de devoir payer pour respirer ou se laver, ou face à la disparition des arbres. D'autres ont évoqué la situation actuelle dans certaines régions d'Algérie, où l'eau est déjà rare, ce qui montre que le texte a suscité une réflexion personnelle et locale. Cependant, l'enseignante n'a pas encouragé un échange plus large sur les différentes façons de vivre avec la nature selon les cultures ou les régions du monde.

Les activités proposées sont restées centrées sur la compréhension du texte, avec des questions d'ordre général et une production écrite finale dans laquelle les élèves devaient imaginer leur quotidien dans le futur. Cette tâche aurait pu être l'occasion de travailler les représentations culturelles, voire interculturelles du progrès ou du rapport à la nature, mais elle est restée très personnelle, sans consignes visant à ouvrir sur d'autres cultures ou visions du monde.

Enfin, l'enseignante a gardé une attitude ouverte, sans censurer les opinions des élèves. Elle a accepté les remarques, même critiques, mais n'a pas guidé la classe vers un véritable débat interculturel, ni exploité les références du texte (mode de vie, rapport à la consommation, avenir de la planète) dans une perspective élargie.

1.4 Synthèse générale des résultats des observations

À l'issue de nos différentes observations en classe de FLE, nous avons pu constater que la dimension interculturelle est très peu intégrée de manière formelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire, en l'occurrence ceux qui ont été observés. Les séances analysées, bien qu'appuyées sur des supports thématiquement riches (voyage, anticipation, écologie, spiritualité), ne mobilisent que rarement l'interculturel comme objectif d'apprentissage explicite.

Nous avons observé que les contenus culturels apparaissent parfois à travers les textes étudiés, mais qu'ils sont souvent traités de manière superficielle ou simplement mentionnés, sans être exploités pour développer une véritable compétence interculturelle chez les élèves. Dans la majorité des cas, les enseignants se concentrent sur les aspects linguistiques ou

narratifs du texte, et n'encouragent pas systématiquement la comparaison entre cultures, ni la réflexion sur l'altérité.

Nous avons également constaté que les réactions des élèves montrent un réel intérêt pour les éléments culturels lorsqu'ils sont abordés, même de manière implicite. Certains élèves établissent spontanément des liens avec leur propre environnement culturel ou expriment des opinions personnelles, ce qui révèle une sensibilité interculturelle latente. Cependant, en l'absence de cadre pédagogique structuré, ces interventions restent isolées et peu valorisées.

D'autre part, nous avons remarqué que la posture des enseignants reste généralement ouverte et respectueuse, mais marquée par une certaine prudence, notamment face à des thématiques perçues comme sensibles (religion, visions du monde, modes de vie différents). Cette prudence peut s'expliquer par le manque de formation spécifique, mais aussi par le poids des normes institutionnelles et sociales dans le contexte scolaire algérien.

Enfin, nous avons relevé que l'interculturel, lorsqu'il est présent, repose davantage sur l'intuition et la sensibilité personnelle des enseignants que sur une volonté didactique planifiée. Il en ressort que cette dimension, pourtant essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, reste marginale dans les pratiques observées.

2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants débutants

2.1 L'analyse des résultats

Question1. Quel est le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Héritage colonial	10	62.5 %
Langue valorisée	0	0 %
Langue étrangère neutre	2	12.5%
Autre	4	25 %

Commentaire : Nous constatons qu'une large majorité des enseignants (62,5 %) considèrent le français comme un héritage de la colonisation. Aucun enseignant n'a choisi de valoriser la langue pour sa richesse culturelle. 12% des enseignants considèrent la langue française comme langue neutre. Quant aux 25 % ayant répondu "Autre", leurs avis sont variés : certains voient le français comme une langue utile, d'autres comme une langue secondaire ou encore comme une langue neutre parmi d'autres dans un contexte multilingue.

Question 2 : Pensez-vous que statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

Commentaire : Nous avons remarqué que 56,25 % des enseignants estiment que le statut du français influence fortement leur façon d'enseigner. 25 % pensent qu'il a un certain impact,

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, beaucoup	9	56.25%
Un peu	4	25 %
Pas du tout	3	18.75 %

tandis que 18,75 % considèrent qu'il n'a aucun impact sur leur pratique pédagogique.

Question 3 : Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, totalement	0	00.00 %
Oui, avec précaution	11	68.75 %
Non, j'évite souvent	2	12.5 %
Non, jamais	3	18.75 %

Commentaire : Nous remarquons que la majorité des enseignants (68,75 %) abordent la dimension culturelle avec prudence, ce qui reflète une certaine réticence ou des limites

contextuelles. Très peu l'évitent (12,5 %) ou l'ignorent totalement (18,75 %), tandis qu'aucun ne l'intègre pleinement.

Question 4 : Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	4	25 %
Non	12	75 %

Commentaire : D'après les résultats obtenus dans ce tableau, nous remarquons que 75 % des enseignants n'ont jamais reçu de réactions négatives en abordant des éléments culturels étrangers, tandis que 25 % disent en avoir reçu. Cela indique que, dans la majorité des cas, l'introduction de contenus culturels ne pose pas de problème en classe. Toutefois, le fait qu'un quart des enseignants aient déjà été confrontés à des réactions négatives montre que certaines sensibilités existent, ce qui peut expliquer pourquoi plusieurs enseignants préfèrent rester prudents dans leur approche.

Question 5 : Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, clairement	4	25 %
Oui, mais implicite	8	50%
Non	4	25%

Commentaire : Les résultats montrent que 75 % des enseignants interrogés perçoivent une certaine forme de résistance à la valorisation d'autres cultures dans leur établissement. Parmi eux, 50 % parlent d'une résistance implicite, c'est-à-dire non exprimée directement mais ressentie dans l'ambiance ou les habitudes. 25 % affirment que cette résistance est claire et

visible. En revanche, 25 % des enseignants estiment qu'il n'y a pas de résistance dans leur environnement scolaire. Ces réponses indiquent que la majorité des enseignants évoluent dans un contexte où l'interculturel reste un sujet délicat, ce qui peut limiter son intégration dans les pratiques de classe.

Question 6 : Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Régulièrement	2	12.5 %
Parfois, si le contexte le permet	11	68.75 %
Non, Jamais	3	18.75 %

Commentaire : Les résultats montrent que 68,75 % des enseignants disent aborder ces sujets parfois, si le contexte le permet. Seuls 12,5 % affirment le faire régulièrement, ce qui reste très faible. En revanche, 18,75 % des enseignants déclarent ne jamais aborder ces thèmes sensibles en classe. Ces chiffres montrent que la plupart des enseignants sont prudents lorsqu'il s'agit de traiter des sujets liés aux valeurs ou aux différences culturelles.

Question 7 : Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	7	43.75 %
Non	9	56,25 %

Commentaire : Nous constatons que 43.75% des enseignants interrogés déclarent avoir déjà modifié ou supprimé un contenu culturel dans leurs cours. Cependant, 56.25% affirment ne

jamais avoir censuré des contenus culturels de leurs leçons. Cela montre qu'il existe une forme d'auto-censure dans l'enseignement du FLE, surtout quand les contenus abordent des valeurs différentes de celles partagées localement.

Question 8 : Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Beaucoup	1	6.25%
Moyennement	6	37.5 %
Peu	7	43.75%
Pas du tout	2	12.5%

Commentaire : Les résultats montrent que seuls 6,25 % des enseignants estiment que les élèves s'intéressent beaucoup aux cultures étrangères. 37,5 % pensent qu'ils s'y intéressent moyennement, tandis que 43,75 % jugent cet intérêt faible, et 12,5 % considèrent qu'il n'existe pas du tout. Ces chiffres confirment que l'intérêt des élèves reste globalement limité.

Question 9 : Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, fortement	9	56.25 %
Oui, légèrement	6	37.50 %
Non	1	06.25 %

Commentaire : Ce tableau montre que presque tous les enseignants interrogés estiment que les tensions identitaires influencent, d'une manière ou d'une autre, leurs choix pédagogiques. Plus précisément, plus de 93 % reconnaissent cette influence, que ce soit de façon forte ou

légère. En revanche, seuls 6,25 % des enseignants pensent que ces tensions n'ont aucun impact, ce qui signifie qu'ils ne les considèrent pas comme un obstacle ou un facteur important dans leur manière d'enseigner.

Question 10 : À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (Réponses ouvertes)

L'analyse des réponses ouvertes fournies par les enseignants met en évidence une pluralité d'obstacles, à la fois institutionnels, pédagogiques et culturels. Le frein le plus fréquemment évoqué est l'absence de formation spécifique, ce qui traduit un manque d'accompagnement professionnel dans la gestion des contenus culturels sensibles. Cette lacune laisse les enseignants seuls face à des choix didactiques parfois complexes, sans cadre méthodologique clair.

À cela s'ajoutent des résistances d'ordre socioculturel, souvent implicites, mais bien présentes dans l'environnement scolaire. Les enseignants évoquent une certaine appréhension à aborder des éléments culturels étrangers par crainte de choquer ou d'aller à l'encontre des représentations dominantes au sein de la société.

Par ailleurs, plusieurs réponses pointent la rigidité de la politique éducative, qui donne peu de place à l'interculturel dans les programmes officiels. Ce manque d'ouverture se reflète également dans les manuels, souvent centrés sur la langue et déconnectés d'une approche interculturelle authentique.

Enfin, les contraintes liées au calendrier scolaire, aux évaluations et aux attentes officielles rendent difficile l'intégration de contenus perçus comme secondaires. Ainsi, la dimension interculturelle reste marginale, faute d'un cadre structuré qui en reconnaisse la valeur pédagogique dans l'enseignement du FLE.

2.2 Synthèse des résultats du questionnaire

L'analyse des résultats issus du questionnaire met en lumière une réalité complexe et nuancée de l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte algérien. Au-delà des chiffres, c'est une véritable tension identitaire, culturelle et pédagogique qui se dessine.

Tout d'abord, la langue française demeure profondément marquée par son statut historique d'héritage colonial. Cette perception influence encore aujourd'hui les pratiques enseignantes, tant dans le choix des contenus que dans la manière d'aborder les dimensions culturelles du FLE. La prudence, voire l'autocensure, apparaît comme une stratégie courante, traduisant un manque de liberté pédagogique réelle face à certaines normes sociales et idéologiques.

L'analyse révèle également que la dimension interculturelle, pourtant essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, reste insuffisamment valorisée. Les enseignants témoignent de résistances implicites ou explicites, émanant de leur environnement scolaire ou du contexte sociopolitique plus large. Ces résistances freinent l'intégration de contenus sensibles liés à la diversité, à l'égalité ou aux valeurs démocratiques.

Par ailleurs, l'intérêt modéré, voire faible, des élèves pour la découverte d'autres cultures reflète un manque d'exposition, de stimulation ou d'accessibilité aux univers culturels francophones. Ce désintérêt ne doit pas être interprété comme un rejet, mais plutôt comme le symptôme d'un système éducatif encore centré sur des approches linguistiques techniques, au détriment de l'ouverture culturelle.

Enfin, les réponses au questionnaire soulignent le rôle difficile mais central de l'enseignant, à la fois acteur pédagogique et médiateur culturel. Face aux tensions identitaires, il navigue entre exigences institutionnelles, contraintes sociales et convictions personnelles, souvent sans formation suffisante ni accompagnement structuré.

En somme, cette analyse confirme que l'enseignement du FLE en Algérie ne peut être pensé indépendamment des dynamiques historiques, politiques et culturelles qui traversent la société. Promouvoir une approche interculturelle authentique nécessite une volonté

institutionnelle claire, une formation adaptée des enseignants et une évolution des représentations sociales autour de la langue française et de ses cultures.

2.3 Analyse croisée des résultats du questionnaire et de l'observation de classe

Cette analyse croisée vise à confronter les réponses déclarées des enseignants de FLE aux résultats des observations réalisées en classe à l'aide des grilles. L'objectif est de mettre en évidence les écarts ou les correspondances entre les représentations exprimées par les enseignants et leurs pratiques effectives. Ce travail se situe dans le contexte spécifique de l'école secondaire algérienne, où les dimensions linguistique, culturelle et identitaire se croisent souvent.

1. Une conscience déclarée, mais une application hésitante

Les enseignants interrogés affirment, pour la plupart, introduire la culture en classe avec précaution, ce qui témoigne d'une certaine conscience de la nécessité d'ouvrir l'enseignement à d'autres horizons culturels. Toutefois, les observations révèlent que cette ouverture reste très limitée dans la pratique. Les contenus culturels sont rarement traités de manière explicite, et l'interculturel est souvent réduit à une simple information textuelle, sans qu'une véritable démarche de comparaison ou de réflexion soit encouragée. Ce constat semble directement lié à un manque de formation spécifique dans ce domaine, pointé par plusieurs enseignants comme un frein important.

2. L'effet du contexte identitaire sur les pratiques pédagogiques

Les réponses au questionnaire montrent que les tensions liées aux questions identitaires influencent fortement les choix pédagogiques. Ce constat est également visible dans les classes observées, où les sujets sensibles sont généralement évités ou abordés de manière très neutre, sans provoquer de discussion approfondie. Ainsi, même lorsque les textes étudiés offrent des possibilités d'ouverture culturelle (comme dans le cas du récit d'anticipation), celles-ci ne sont pas exploitées. Cela montre que le contexte socioculturel algérien, encore marqué par certaines sensibilités, impose aux enseignants des limites qu'ils intègrent dans leurs pratiques.

3. Une crainte anticipée qui ne reflète pas toujours la réalité

Beaucoup d'enseignants disent éviter certains sujets par peur de réactions négatives, mais les observations montrent que les élèves sont globalement curieux et ouverts lorsqu'on leur présente d'autres cultures. Par exemple, dans la séance sur le Québec, les réactions ont été spontanées, intéressées, sans rejet ni incompréhension marquée. Cela suggère que les enseignants surestiment parfois les résistances du public scolaire, et que des espaces d'échange interculturel pourraient exister si les enseignants étaient mieux préparés et accompagnés.

4. Une présence interculturelle discrète et peu exploitée

Plusieurs enseignants reconnaissent adapter ou censurer certains contenus pour éviter les conflits. Cette attitude, bien que compréhensible dans le contexte local, réduit considérablement la portée éducative de l'interculturel. Lors des séances observées, certains textes présentaient des références à des visions du monde différentes, mais ces éléments n'étaient pas valorisés en classe. On observe donc une présence de l'interculturel dans les supports, mais peu de travail actif autour de ces contenus, qui restent à l'état de décor ou de cadre général.

5. Une ouverture d'esprit présente, mais sans cadre structuré

Les observations montrent que les enseignants adoptent globalement une posture tolérante et bienveillante, notamment en encourageant la liberté d'expression et le respect des opinions. Néanmoins, cette attitude, aussi positive soit-elle, ne s'inscrit pas dans une démarche pédagogique construite autour de l'interculturel. Faute de formation, de directives claires ou de ressources adaptées, les enseignants agissent souvent seuls et de manière intuitive, sans véritable appui institutionnel.

Conclusion partielle

Ce travail d'observation de terrain s'inscrit dans une volonté de croiser les approches pour mieux cerner la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE au secondaire en Algérie. En articulant des outils quantitatifs (questionnaires) et qualitatifs (observations de classe), nous avons pu établir un lien entre les représentations exprimées par

les enseignants et leurs pratiques réelles en situation d'enseignement. Le choix d'un terrain situé dans plusieurs établissements de la wilaya de Tipaza a également permis de saisir la diversité des contextes éducatifs dans lesquels évoluent les enseignants, tout en restant fidèle à la réalité du système scolaire algérien.

Au final, l'analyse des résultats nous a permis de vérifier nos deux hypothèses de recherche. En effet, l'hypothèse selon laquelle **les enseignants de FLE, bien qu'étant conscients de l'importance de l'interculturalité, n'intégreraient pas explicitement cette dimension dans leurs pratiques d'enseignement**, c'est-à-dire que la compétence interculturelle serait considérée comme une notion abstraite, peu mise en œuvre dans les réalités de la classe, a été confirmée. Nous avons bien vu que les enseignants reconnaissent la valeur de l'interculturel, mais celui-ci reste rarement intégré de manière concrète et explicite dans les pratiques de classe.

Par ailleurs, l'hypothèse selon laquelle **la prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE serait freinée par certains facteurs socioculturels propres au contexte algérien**, tels que les représentations symboliques de la langue française, les tensions identitaires ou les résistances implicites à la valorisation d'autres cultures dans l'espace scolaire, a été également confirmée car nous avons observé à travers notre investigation de terrain que des résistances implicites, la charge symbolique du français et la peur de choquer limitent l'intégration de cette dimension dans les pratiques pédagogiques.

En définitive, l'analyse des données recueillies a permis d'identifier des tendances générales, mais aussi des écarts significatifs entre discours et action. Elles ont surtout mis en lumière la complexité des choix pédagogiques liés à l'interculturel, souvent influencés par des facteurs externes comme le poids du programme, les attentes de l'institution, ou encore les sensibilités socioculturelles de l'environnement scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail a permis d'explorer la manière dont la dimension interculturelle est intégrée dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, plus précisément dans les classes de deuxième année du cycle secondaire. À travers une réflexion théorique et une étude de terrain, nous avons tenté de cerner les pratiques des enseignants et leurs représentations à l'égard de l'enseignement de l'interculturalité dans une classe de fle.

Dans la partie théorique, nous a avons présenté de manière succincte la notion de compétence interculturelle, d'un point de vue didactique, en mettant en lumière les enjeux éducatifs liés à l'interculturel, notamment en approchant les textes officiels et des manuels utilisés au niveau secondaire.

La partie pratique a permis, grâce aux données recueillies à travers les questionnaires et les observations de classe, de mieux comprendre la réalité du terrain. Il en ressort que l'interculturel, bien qu'en partie reconnu dans les discours des enseignants, est souvent abordé avec réserve. Plusieurs éléments contextuels influencent ces pratiques, notamment certaines représentations négatives ou idéologisées de la langue française, des tensions liées à la question identitaire, ou encore une réticence plus ou moins marquée à faire entrer d'autres cultures dans l'espace scolaire. Ces facteurs agissent comme des freins, souvent implicites, à une véritable valorisation de la diversité culturelle en classe.

Cette situation met en évidence la nécessité de mieux intégrer la compétence interculturelle dans les dispositifs de formation, d'adapter les ressources pédagogiques aux réalités du terrain, et de favoriser un climat de confiance permettant aux enseignants d'aborder la diversité culturelle sans crainte. Ce n'est qu'à ces conditions que l'enseignement du FLE en Algérie pourra réellement contribuer à l'éducation à l'altérité et au dialogue entre les cultures.

Ce mémoire ouvre ainsi des pistes de réflexion sur la manière dont l'école algérienne peut accompagner les enseignants dans leur rôle de médiateurs culturels. Il serait utile de prolonger cette recherche en s'intéressant davantage aux élèves, à la réception des contenus culturels, ou à d'autres niveaux du système éducatif, afin de construire progressivement une approche plus complète, plus consciente et mieux adaptée de l'interculturel dans l'enseignement des langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996), Éducation et communication interculturelle, Paris.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). Former des enseignants à l'interculturel. Paris : Hachette Éducation
- Blanchet, Ph., & Coste, D. (2010). Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2004). L'interculturel : entre concepts scientifiques et postures idéologiques. In Le français aujourd'hui, n°146.
- Byram, M. (1997). Enseigner et évaluer la compétence interculturelle en communication. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique pour les enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2001). Compétence à communiquer et compétences plurilingues : perspectives pour l'enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Galisson, R. (2005). Réflexions sur l'interculturel en didactique des langues. In Les Cahiers de l'ACEDLE.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). Language and Culture. Oxford : Oxford University Press.
- Porcher, L (1995), « l'interculturel ne se décrète pas : il s'enseigne, se construit, s'expérimente dans des interactions contextualisées »
- Zarate, G. (2003). Représentations de l'altérité et didactique des langues. Paris.
- Zarate, G. (2003). Médiation culturelle et didactique des langues. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Interculturel et enseignement du FLE en contexte maghrébin / algérien :

- Aloui, H. R. (2025), « *Dimensions culturelles et processus d'enseignement et apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie : Étude descriptive et analytique des manuels scolaires du secondaire issus de la réforme de 2003* ». Thèse de doctorat soutenue à l'université de Biskra, le 20 février 2025.

- Benrabah, M. (2007). Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique. Alger : Barzakh.
- Boudjadi, A. (2012) La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire, Synergie Algérie n°15, pp. 107-120
- Ghalem, M. (2013). L'enseignement du FLE et la compétence interculturelle : réalités et perspectives. Mémoire de magistère, Université d'Oran.
- Hamada, M. (2015). La place de l'interculturel dans l'enseignement du français en Algérie : analyse des manuels scolaires du secondaire. Revue Synergies Algérie, n°22.

Approches pédagogiques et curriculaires :

- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Paris : Didier.
- Bourguignon, C. (2007). L'approche communicationnelle en classe de langue : de l'acte à l'action. Revue Les Langues Modernes, APLV.
- Windmüller, F. (2011). Communication interculturelle : repères théoriques et pratiques. Paris : L'Harmattan.

Le ministère de l'éducation nationale :

- MEN (Ministère de l'Éducation nationale algérien). (2006). Programme officiel de français pour la deuxième année secondaire. Alger.
- MEN. (2003-2020). Réformes éducatives et approches pédagogiques en Algérie. Publications officielles, direction des programmes.

Sitographie

<https://didactfle.wordpress.com>

<https://www.inshea.fr/fr/content/interculturalité>

<http://www.initiatives.refer.org>

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	1
RESUME EN ARABE.....	2
RESUME EN ANGLAIS.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	7
PARTIE THÉORIQUE ET CONTEXTUELLE	10
INTRODUCTION PARTIELLE	11
Chapitre 1 : La compétence interculturelle : définitions, enjeux et approches (extrait introductif)	11
1.1. Définition de la compétence interculturelle.....	12
1.2. Approches théoriques de l'interculturalité (Byram, Zarate, Kramsch.....)	14
1.3. La compétence interculturelle dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).....	14
1.4. L'interculturalité en didactique des langues : Approche théorique et enjeux pédagogiques.....	15
CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE I.....	18
Chapitre 2 : La place de l'interculturel dans l'enseignement secondaire.....	19
INTRODUCTION PARTIELLE	19
1. L'intégration de la dimension interculturelle dans les textes officiels de l'enseignement du FLE.....	19
1.1. Les orientations institutionnelles en matière de culture dans les programmes de FLE.....	19
1.2. Les objectifs éducatifs liés à l'interculturel dans le curriculum de la 2 ^e année secondaire.....	21
1.3. Les limites des prescriptions officielles dans la promotion de la compétence interculturelle.....	24

2. La représentation de la culture et de l’interculturel dans le manuel scolaire de FLE.....	26
2.1. L’analyse des contenus culturels dans le manuel de la 2 ^e année secondaire.....	26
2.2. Le traitement didactique de la culture dans les textes et documents iconographiques.....	29
2.3. Les activités pédagogiques et leur contribution au développement de la compétence interculturelle.....	31
3. Les écarts entre les intentions officielles et les supports didactiques.....	34
3.1. La prédominance des objectifs linguistiques sur les visées interculturelles.....	34
3.2. Les contraintes pédagogiques et institutionnelles freinant l’intégration de l’interculturel.....	34
3.3. La nécessité d’une valorisation explicite de l’interculturel dans les outils pédagogiques.....	34
CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE II.....	35
PARTIE METHODOLOGIQUE.....	38
INTRODUCTION PARTIELLE.....	38
Chapitre 1 : Justification des choix méthodologiques Introduction partielle	39
1. Objectifs de la recherche.....	39
1.1. Objectif général.....	39
1.2. Objectif (s) spécifique (s).....	40
2. Justifications des choix méthodologiques	40
2.1. Justification du choix du thème/sujet.....	40
2.2. Justification du choix du public/de l’échantillon représentatif	40
2.3. Justification du choix du lieu d’investigation.....	41
3. Justification du choix des outils d’investigation.....	41
3.1. La grille d’observation.....	41
3.2. Le questionnaire	42
Chapitre 2 : Description du protocole de recherche (l’enquête sur le terrain).....	42

1. Déroulement de l'enquête	42
2. présentation du modèle de la grille d'observation	43
2.1 Cadre théorique du modèle.....	43
2.2 Objectifs de la grille.....	43
2.3 Structure et fonctionnement de la grille.....	44
2.4 Utilisation sur le terrain	46
3. Présentation du questionnaire	46
3.1 Objectif du questionnaire.....	46
3.2 Profil des répondants	47
3.3 Structure et types de questions Tableau récapitulatif : regroupant thématique des questions.....	47
COCLUSION PARTIELLE	50
Chapitre 3 : Présentation, analyse et interprétation des résultats obtenus	51
1. L'observation de classe	51
2. Le questionnaire.....	61
3. Analyse croisée des résultats	68
CONCLUSION GENERALE.....	71
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	73
TABLE DES MATIERES.....	75
ANNEXES.....	78

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : OA

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☐ Langue étrangère neutre
 - ☐ Langue perçue comme héritage colonial ☒
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☐ Oui, beaucoup ☒
 - ☐ Un peu
 - ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : la démotivation des élèves
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?
 - ☐ Oui, totalement
 - ☐ Oui, mais avec précaution
 - ☐ Non, j'évite souvent
 - ☐ Non, je ne le fais jamais ☒
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non ☒

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☐ Oui, clairement
 - ☒ Oui, mais elle reste implicite
 - ☐ Non

Expliquez : _____

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☐ Parfois, si le contexte le permet
- ☒ Non, jamais

Pourquoi ?

Sujets sensibles.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☒ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

Le niveau et les stéréotypes

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

Les stéréotypes

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

- Absence d'une réelle volonté éducatrice qui favorise une approche culturelle.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant 02

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☐ Langue étrangère neutre
 - ☒ Langue perçue comme héritage colonial
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☒ Oui, beaucoup
 - ☐ Un peu
 - ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : *Puisque on l'a considérée comme la langue du colon on ne s'intéresse plus à cette langue.*
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?
 - ☐ Oui, totalement
 - ☒ Oui, mais avec précaution
 - ☐ Non, j'évite souvent
 - ☐ Non, je ne le fais jamais
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☐ Oui, clairement
 - ☒ Oui, mais elle reste implicite
 - ☐ Non

Expliquez : _____

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
 - ☒ Parfois, si le contexte le permet
 - ☐ Non, jamais
- Pourquoi ? _____

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☒ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? _____

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

*On considère que la langue
Elle est considérée comme une langue du
colonisateur.*

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ?

*Je pense que ce qui freine l'intégration
de la dimension interculturelle c'est bien les*

- le domaine politique.
- La religion.
- L'histoire.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : 03

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☒ Langue étrangère neutre
 - ☐ Langue perçue comme héritage colonial
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☐ Oui, beaucoup
 - ☒ Un peu
 - ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : _____
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?
 - ☐ Oui, totalement
 - ☐ Oui, mais avec précaution
 - ☒ Non, j'évite souvent
 - ☐ Non, je ne le fais jamais
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☐ Oui, clairement
 - ☒ Oui, mais elle reste implicite
 - ☐ Non

Expliquez : _____

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
 - ☒ Parfois, si le contexte le permet
 - ☐ Non, jamais
- Pourquoi ?
-

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? _____

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
- ☒ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible : _____

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

- Je trouve que les manuels scolaires et les programmes officiels ne peuvent pas intégrer la dimension interculturelle ce qui peut rendre difficile sa mise en œuvre en classe

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant 04

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☐ Langue étrangère neutre
 - ☒ Langue perçue comme héritage colonial
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☐ Oui, beaucoup
 - ☐ Un peu
 - ☒ Pas du tout

Expliquez pourquoi : *Le statut de la langue reste important mais un enseignant responsable et conscient essaie*
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ? *conscient essaie toujours de donner un enseignement efficace*
 - ☐ Oui, totalement
 - ☒ Oui, mais avec précaution
 - ☐ Non, j'évite souvent
 - ☐ Non, je ne le fais jamais
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☒ Oui, clairement
 - ☐ Oui, mais elle reste implicite
 - ☐ Non

Expliquez : *Cette résistance se manifeste par la représentation psychologique préjorative vis-à-vis des langues (cela entrave la valorisation)*

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Dans le but de développer leurs esprits critiques et aborder leurs besoins, car on prépare de futurs citoyens ayant la capacité de confronter la vie extérieure.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple : La question n'est pas vraiment claire.

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? La culture espagnole.

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
- ☒ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible : Les choix pédagogiques doivent respecter certains critères d'origine religieuse, culturelle, sociale...

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? L'apprenant.

Comme l'apprenant se considère comme le cœur du processus d'enseignement-apprentissage, c'est à lui qu'il faut prêter toute l'importance avant de réaliser n'importe quel apprentissage, y compris l'intégration de la dimension interculturelle, car l'élève qui ne le recevra pas. Pour résumer, parmi les facteurs qui freinent l'intégration de la dimension interculturelle dans mes cours : le niveau de mes élèves et leurs capacités d'assimiler, leurs centres d'intérêt, leurs principes sociaux, leurs cultures,...

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant 05

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☒ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : Le statut ambigü de la langue française a été valorisée pour son utilité et critiquée pour son passé colonial, influence la sélection des contenus

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☒ Non

Expliquez :

Les élèves manifestent un intérêt plus marqué pour l'anglais que pour le français

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Les sujets sont sensibles et peuvent provoquer des réactions vives surtout si les élèves ne sont pas suffisamment matures, et le cadre pédagogique n'est pas favorable à un débat respectueux.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Si oui, donnez un exemple :

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? *Ils manquent de motivation*

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible : *Les enseignants évitent certains thèmes*

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

- L'absence de formation spécifique à l'enseignement interculturel

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : 06

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial ✓
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout ✓

Expliquez pourquoi : et réfléchi qui s'adapte aux élèves + avec l'expérience, j'ai développé une pédagogie stable

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☐ Oui, mais avec précaution ✓
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui
- ☐ Non ✓

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite ✓
- ☐ Non

Expliquez :

A travers des non-dits ou des choix éducatifs qui limitent parfois la pleine valorisation de la diversité culturelle que permet la langue française.

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☐ Parfois, si le contexte le permet
- ☒ Non, jamais

Pourquoi ?

je choisis de ne pas aborder ces sujet en classe, car il peuvent susciter des tensions ou des incompréhensions. Mon objectif est d'assurer un climat d'apprentissage serein.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple :

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

- projets personnels professionnels
- influence des médias et des voyages

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

ces tensions influencent les approches didactiques et la place accordée au Français dans le système éducatif.

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

• À mon avis, plusieurs facteurs peuvent freiner l'intégration : la dimension interculturelle dans les cours, parmi lesquels :

- Programme trop chargé = le contenu déjà dense laisse peu de place pour intégrer des perspectives interculturelles sans allonger la durée des cours.

Ressources pédagogiques limitées.

Peu de valorisation institutionnelle.

Résistances culturelles ou personnelles.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : 07

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☒ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : *Les apprenants ne veulent pas vraiment l'apprendre parce qu'ils pensent qu'elle n'est pas*

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☐ Oui, mais avec précaution
- ☒ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

parlée dans le monde

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Si oui, de quel type ? *Ils me sont obligés de l'étudier et*

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☒ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☐ Non

de la parler

Expliquez : *Elle est en contraste avec la culture et les croyances de notre société*

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Pour leur permettre une ouverture vers d'autres cultures et idées

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple :

un thème d'un récit réaliste

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

la religion

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Absence d'une volonté réelle qui ne consiste pas la langue de son aspect culturel.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : *o g*

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : *une langue dévaluée malgré sa présence officielle*

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

Nous percevons cette influence dans le délégitimation des apprenants

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☒ Oui, mais elle reste implicite
- ☐ Non

Expliquez :

Il y a un refoulement de la dévalorisation des autres cultures.

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- Oui, régulièrement
- Parfois, si le contexte le permet
- Non, jamais

Pourquoi ?

Nous pensons qu'il est primordial de créer un choc culturel permettant de modifier les représentations des apprenants. Cela contribuerait à une éventuelle ouverture culturelle.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- Oui
- Non

Si oui, donnez un exemple : la mention du terme "kvin" dans un récit.

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- Oui, beaucoup
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? Le stéréotype de la dominante

de la culture arabo-musulmane

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- Oui, fortement
- Oui, légèrement
- Non

Développez si possible : Les tensions identitaires sont refoulées, mais cela reste différent d'une région d'Algérie à une autre.

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

L'intégration de la dimension interculturelle dans nos cours requiert une formation sérieuse des inspecteurs et des enseignants sachant qu'ils sont les deux maillons proches du terrain, capables d'apporter de réelles modifications dans la perception de l'Autre différent culturellement de "Moi", ou de "Lui" différent culturellement de "Nous".

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : 09

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : Une langue étrangère sans statut officiel mais à usage réel. Elle cohabite avec l'arabe dialectal.

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

Le niveau hétérogène des élèves

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☒ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☐ Non

Expliquez :

Le poids de l'histoire et l'identité nationale joue un rôle important. A titre d'exemple, en Algérie, le français est associé à une période coloniale.

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Aborder des sujets sensibles dans un cours de langue n'est pas toujours facile, mais c'est nécessaire pour former des citoyens ouverts. L'essentiel est de le faire avec respect.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple :

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☒ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

Longue les sujets sont proches de

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
- ☒ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

On évite parfois des sujets jugés sensibles (religion, mode les familles occidentales) pour ne pas heurter les valeurs locales ou provoquer des conflits.

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Le qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans les cours, c'est un mélange de facteurs sociaux, institutionnels et pédagogiques = tensions identitaires, craintes personnelles et absence d'outils adaptés. Pourtant, cette dimension est essentielle pour former des apprenants capables de communiquer, comprendre et interagir dans un monde pluriculturel.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : *AO*

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : *une langue en voie de disparition vu les suppléments politiques (France - Algérie)*

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☒ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

La langue de préceptivité et le désintérêt total des apprenants

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution ✓
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Et ce, en raison de l'art et la manière d'apporter ces connaissances et d'insister sur certains savoirs.

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☒ Oui, mais elle reste implicite
- ☐ Non

Expliquez : *Je fais respect au professeur - maître qui enseigne la langue française. Toutefois, l'importance qui est venue d'accorder à l'anglais au détriment de la langue française voit basculer cette dernière. L'anglais prédomine et l'anglais français ainsi qu'il en résulte.*

Je fais respect au professeur - maître qui enseigne la langue française. Toutefois, l'importance qui est venue d'accorder à l'anglais au détriment de la langue française voit basculer cette dernière. L'anglais prédomine et l'anglais français ainsi qu'il en résulte.

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

L'ignorance, les préjugés, le manque d'information, l'éducation inégalitaire en sont les causes

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple :

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible :

Vue la situation actuelle, la dévotion, l'attachement au français, le français est considéré comme la langue officielle, mais cela s'applique également aux langues étrangères dont le niveau reste très faible.

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Peu d'élèves accordent vraiment de l'intérêt et de l'importance à la langue française, mais surtout pour les apprenants dont le français est considéré comme matière secondaire, mais cela s'applique également aux langues étrangères dont le niveau reste très faible. Le milieu social en est pour beaucoup, mais pour ce qui est de la difficulté de la langue, sa subtilité, sa complexité et la profondeur inépuisable la majorité, qui actuellement, cherche la facilité.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant AA

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☒ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☒ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

Quelques apprenants refusent son apprentissage

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Si oui, de quel type ? ils refusent surtout le côté religieux

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☒ Non

Expliquez :

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

pour essayer de les faire agir et avoir leurs opinions, avoir des débats entre les apprenants

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☒ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? *le manque de curiosité*

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☒ Non

Développez si possible : *il faut apprendre aux élèves la tolérance et l'acceptation d'autrui*

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

La peur de franchir le pas, les responsables craignent les réactions des apprenants et leurs parents, aussi ils appréhendent les conflits et le refus culturel.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant 12

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : Langue à rejeter

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu
- ☒ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☒ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☒ Oui ✓
- ☐ Non

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☒ Non

Expliquez : _____

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☒ Oui, régulièrement
☐ Parfois, si le contexte le permet
☐ Non, jamais

Pourquoi ?

afin de développer chez l'apprenant l'esprit critique.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☒ Oui
☐ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
☐ Moyennement
☐ Peu
☒ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? _____

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
☒ Oui, légèrement
☐ Non

Développez si possible : _____

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

- Manque de supports pédagogiques.
- La non maîtrise de la langue.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : A3

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre ☒
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup ☒
- ☐ Un peu
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi :

Beaucoup de difficultés à comprendre la

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ? langue

- ☐ Oui, totalement
- ☐ Oui, mais avec précaution
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais ☒

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ? (désintéressement de la part des apprenants)

- ☐ Oui
- ☐ Non ☒

Si oui, de quel type ? _____

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement ☒
- ☐ Oui, mais elle reste implicite
- ☐ Non

Expliquez :

Ceci ne motive pas du tout les apprenants

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☐ Parfois, si le contexte le permet
- ☒ Non, jamais X

Pourquoi ?

Pour éviter toute incompréhension et malentendus.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☒ Oui X
- ☐ Non

Si oui, donnez un exemple : *Des expressions (passages) qui touchent à notre religion.*

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu X
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? *La plupart n'ont pas le niveau requis.*

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement X
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible : *Le respect de la langue par le peuple algérien.*

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Une certaine réticence à l'ouverture culturelle.

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant 14

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?

- ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
- ☐ Langue étrangère neutre
- ☐ Langue perçue comme héritage colonial **X**
- ☐ Autre (précisez) : _____

2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Un peu **X**
- ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : L'influence réside surtout dans la difficulté d'enseigner cette langue vu le manque de base flagrant de la majorité des apprenants

3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?

- ☐ Oui, totalement
- ☐ Oui, mais avec précaution **X**
- ☐ Non, j'évite souvent
- ☐ Non, je ne le fais jamais

4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?

- ☐ Oui **X**
- ☐ Non

Si oui, de quel type ? ignorance, intolérance, incompréhension

5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Oui, mais elle reste implicite **X**
- ☐ Non

Expliquez :

A cause de la barrière religieuse et l'endoctrinement politique

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☐ Parfois, si le contexte le permet X
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

La majorité n'a pas l'ouverture d'esprit et la maturité nécessaires pour comprendre

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☐ Non X

j'évite les thèmes sujets à controverse

Si oui, donnez un exemple :

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu X
- ☐ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

Le programme scolaire ne le favorise pas

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☐ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement X
- ☐ Non

Développez si possible :

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ?

Manque d'ouverture d'esprit des apprenants

Manque de lecture source essentielle d'ouverture sur le monde et d'éveil de l'intérêt pour les autres cultures. (activité à encourager dès les années du primaires)

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant : *AS*

Questions : (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☐ Langue étrangère neutre
 - ☒ Langue perçue comme héritage colonial
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☒ Oui, beaucoup
 - ☐ Un peu
 - ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : _____
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?
 - ☐ Oui, totalement
 - ☐ Oui, mais avec précaution
 - ☐ Non, j'évite souvent
 - ☒ Non, je ne le fais jamais
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☐ Oui, clairement
 - ☐ Oui, mais elle reste implicite
 - ☒ Non

Expliquez : _____

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Tout dépend de la classe, c'est-à-dire le public.

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

Si oui, donnez un exemple : _____

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu
- ☒ Pas du tout

Quelles en sont, selon vous, les raisons ? La place accordée à cette langue

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

Développez si possible : _____

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ? (réponse ouverte)

Tout (manque d'intérêt / aucune motivation / nos apprenants sont de moins en moins motivés / Rejet total de la langue / la culture générale est absente : la raison est claire → Réseaux sociaux et addiction

QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de français du cycle secondaire)

Madame, Monsieur, dans le cadre d'une recherche de master en didactique que nous menons à l'université, nous vous prions de bien vouloir consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire ci-joint. Vos réponses resteront totalement anonymes.

Enseignant Ab

Questions (10 questions – fermées, semi-ouvertes et ouvertes)

1. Selon vous, quel est aujourd'hui le statut symbolique de la langue française dans le contexte algérien ?
 - ☐ Langue valorisée culturellement et socialement
 - ☐ Langue étrangère neutre
 - ☒ Langue perçue comme héritage colonial
 - ☐ Autre (précisez) : _____
2. Pensez-vous que ce statut influence la manière dont vous enseignez le FLE ?
 - ☐ Oui, beaucoup
 - ☒ Un peu
 - ☐ Pas du tout

Expliquez pourquoi : _____
3. Dans vos cours, vous sentez-vous libre d'introduire des références à la culture française ou francophone (mode de vie, valeurs, œuvres, actualité, etc.) ?
 - ☐ Oui, totalement
 - ☒ Oui, mais avec précaution
 - ☐ Non, j'évite souvent
 - ☐ Non, je ne le fais jamais
4. Avez-vous déjà rencontré des réactions négatives (de la part d'élèves, de collègues ou de parents) suite à l'introduction de contenus culturels étrangers ?
 - ☐ Oui
 - ☒ Non

Si oui, de quel type ? _____
5. Dans votre environnement scolaire, pensez-vous qu'il existe une certaine résistance à la valorisation d'autres cultures dans les cours de langue ?
 - ☐ Oui, clairement
 - ☒ Oui, mais elle reste implicite
 - ☐ Non

Expliquez :

Pour la plupart des apprenants, les cultures étrangères sont synonymes de dangers. Donc, ils sont très méfiants.

6. Abordez-vous avec vos élèves des sujets qui peuvent entrer en tension avec des références culturelles locales (ex. : égalité hommes-femmes, liberté d'expression, diversité religieuse ou culturelle) ?

- ☐ Oui, régulièrement
- ☒ Parfois, si le contexte le permet
- ☐ Non, jamais

Pourquoi ?

Je pense qu'il est important de faire comprendre aux

7. Avez-vous déjà censuré ou adapté un contenu culturel pour éviter des conflits ou des malentendus ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

*appartenant à l'identité
des cultures étrangères.*

Si oui, donnez un exemple :

Déclaration d'amour et embrassements

8. Vos élèves montrent-ils de l'intérêt pour la découverte d'autres cultures à travers le FLE ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☒ Peu
- ☐ Pas du tout

*entre hommes et
femmes dans une
série.*

Quelles en sont, selon vous, les raisons ?

Les représentations et stéréotypes

9. Pensez-vous que les tensions identitaires dans la société algérienne influencent les choix pédagogiques en FLE ?

- ☒ Oui, fortement
- ☐ Oui, légèrement
- ☐ Non

*véhiculés par les autres
cultures aussi la
religion.*

Développez si possible :

*Les tensions identitaires poussent les
apprenants à privilégier les langues et cultures locales
ce qui freine l'ouverture à l'altérité portée par
le français.*

10. À votre avis, qu'est-ce qui freine le plus l'intégration de la dimension interculturelle dans vos cours ?

*Bien que la dimension interculturelle soit présente
de manière simplifiée dans les programmes
de langues des trois niveaux du cycle secondaire,
nous constatons une absence d'une
politique éducative pensée qui
privilégie une approche culturelle.*