

UNIVERSITE LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des lettres et des langues
Département de français



THESE DE DOCTORAT

Spécialité : sociodidactique / didactique du plurilinguisme

**La compétence interculturelle dans l'enseignement du
FLE en Algérie:
cas des formateurs et enseignants-formateurs du cycle
primaire à Boumerdes**

Par

Lydia GUENOUNE

Soutenue devant le jury composé de :

Kaci MOUALEK	Professeur	Univ.Tizi Ouzou	Président
Hakim MENGUELLAT	Professeur	Univ. Blida 2	Rapporteur
Imane OUAHIB	MC-A	Univ. Blida 2	Examinatrice
Souad SAIDOUN	MC-A	Univ. Blida 2	Examinatrice
Nawel SACI-BOURKAIB	MC-A	Univ. Blida 2	Examinatrice
Mohand Mokrane AIT DJIDA	MC-A	Univ. Chlef	Examineur

Blida - 06 juillet 2021

L'étranger n'est jamais simplement écartelé entre ici et ailleurs, maintenant et avant. Ceux qui se croient ainsi crucifiés oublient que rien ne les fixe plus là-bas et que rien ne les rive encore ici. Toujours ailleurs, l'étranger n'est nulle part.

Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*.

DEDICACES

*A mes chers parents,
que nulle dédicace ne saurait exprimer ma gratitude, et ma considération pour les sacrifices
que vous avez consenti à mon instruction et à mon bien être.*

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma sincère et profonde gratitude à mon Directeur de thèse, Professeur Hakim MENGUELLAT pour avoir éclairé ce travail par ses conseils avisés, ses critiques pertinentes et ses encouragements indéfectibles. J'aimerais également qu'il sache à quel point j'ai apprécié sa grande disponibilité et ses qualités humaines d'écoute et de compréhension, sa patience et son professionnalisme.

J'adresse mes remerciements également à l'honorable jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Je voudrais aussi remercier l'ensemble du corps professoral du Comité de Formation Doctoral qui nous a fait bénéficier tout au long des séminaires proposés, d'une formation pluridisciplinaire de très haut niveau.

Je désire encore exprimer ma très vive reconnaissance à Dr. Rachida SADOUNI pour sa constante générosité de par son sens de partage et d'altruisme. Merci pour votre bienveillance et amabilité.

Merci aux personnels administratifs des écoles, aux enseignants-formateurs et aux formateurs qui ont bien voulu contribuer à mon enquête.

Mes sincères remerciements iront également à toute ma famille pour le soutien sans faille qu'elle m'a toujours témoigné, et plus particulièrement à mon papa le mentor, ma chère maman, et mes chers frères Yanis et Nawfel.

Merci à ma mamie Fatiha BACHA d'être le parfait exemple d'efforts et de sacrifices. Merci à ma tante Limia et à mon adorable cousine Ikram.

Une forte pensée à la mémoire de ma très chère tante Souad et à mon grand-père Lakhdar GUENOUNE, décédé récemment suite à la pandémie du Covid, vous resterez à jamais dans nos cœurs.

RÉSUMÉ

Initier les jeunes apprenants à la compétence interculturelle implique nécessairement une prise en considération de son importance et son enjeu au niveau d'une panoplie d'aspects dans l'axe d'enseignement du FLE à l'ère d'une didactique dite « des langues-cultures étrangères ». Dans ce sens, nous nous proposons d'étudier dans la présente thèse, la compétence interculturelle sous différents angles.

Ainsi, notre recherche de type qualitatif, s'inscrivant dans le champ scientifique de la sociodidactique, conjugue à la fois l'ambition de faire surgir l'écart et/ou la correspondance entre ce qui est avancé comme finalités dans les textes officiels émanant de la tutelle et celles réellement appliquées sur le terrain, et ce à d'une part, à travers l'analyse du manuel de 5^{ème} AP adapté aux nouveaux programmes afférents à la réforme de la deuxième génération, ainsi qu'à l'analyse des pratiques/initiatives pédagogiques des enseignants. D'autre part, à travers notre ambition de cerner le rapport qu'entretiennent les formateurs avec l'altérité culturelle via l'analyse des représentations qui nous permettront d'appréhender leur positionnement en termes de sensibilité interculturelle, car la variation du degré de cette dernière pourrait éventuellement impacter celle des enseignants, lesquels la transmettront à leur tour aux apprenants.

Mots-clés : compétence interculturelle, pratiques enseignantes, sensibilité interculturelle, représentations.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	11
PARTIE 1 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	17
<i>Chapitre 1 : Justification des choix méthodologiques</i>	18
1.1 Choix des méthodes d'enquête.....	18
1.2 Le choix du public : présentation et justification	20
1.3 Pourquoi le cycle primaire ?.....	24
1.4 Réalisation de l'enquête : chronologie et difficultés rencontrées.....	24
<i>Chapitre 2 : Description des outils d'investigation et élaboration des grilles d'analyse</i>	27
2.1 Le recueil des données	27
2.2 Le traitement des données	34
2.3 Outils d'analyse de corpus	37
2.4 Synthèse méthodologique	50
PARTIE 2 : LA PLACE DU CULTUREL DANS LE MANUEL SCOLAIRE	52
<i>Chapitre 1 : Précision conceptuelle</i>	53
1.1 La culture : généralités et place dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	53
1.2 Qu'entend-on par « interculturel » ?	60
1.3 Compétence interculturelle : composantes et enjeux	63
1.4 Le culturel et ses déclinaisons : Multi-, inter-, pluri- et trans- culturel, quelle différence ?.....	66
<i>Chapitre 2 : Réforme et rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle</i>	72
2.1 La réforme du système éducatif algérien	72
2.2 Lien entre langue et culture	76
2.3 Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle : entre contenus prescrits et mise en pratique	80
<i>Chapitre 3 : Analyse du manuel scolaire</i>	85
3.1 A propos des auteurs des textes proposés	85
3.2 Analyse du contenu des textes d'un point de vue culturel	89
3.3 A propos des questions/activités accompagnant les supports textuels du manuel.....	102
3.4 Conclusion partielle.....	104
PARTIE 3 : INTERCULTUREL ET PRATIQUES ENSEIGNANTES : QUELLES DEMARCHES ?	108

Chapitre 1 : Repères théoriques	109
1.1 L'enseignant comme médiateur interculturel	109
1.2 L'éclectisme pour une approche perspicace et diversifiée de l'interculturel	111
1.3 Quelle didactique pour l'interculturel ? : Directives méthodologiques et recommandations didactiques	113
1.4 Contact direct avec le milieu authentique, un obstacle pour l'enseignant de langue : propositions méthodologiques	117
1.5 Face à l'enseignant natif : le manque d'assurance sur le plan procédural et psychologique	120
1.6 Le dépassement de l'ethnocentrisme, un enjeu capital en classe de langue	122
Chapitre 2 : Analyse des pratiques enseignantes	127
2.1 Volet scientifique	128
2.2 Volet didactique	133
2.3 Volet pédagogique	145
2.4 Conclusion partielle	152
PARTIE 4 : DE LA SENSIBILITE INTERCULTURELLE AUX REPRESENTATIONS CULTURELLES	154
Chapitre 1 : Cadre conceptuel	155
1.1 La notion de sensibilité interculturelle	155
1.2 Représentations et sensibilité interculturelle : quelle corrélation ?	160
1.3 Les représentations : des représentations collectives aux représentations sociales	162
1.4 Les représentations en didactique des langues	166
1.5 Les représentations : quels phénomènes leur associer ?	171
1.6 Contextes linguistique et socioculturel en Algérie	176
Chapitre 2 : Analyse des stades de sensibilité interculturelle à travers l'étude des représentations culturelles dans les entretiens	179
2.1 Discours des formateurs sur les langues et leurs usages	179
2.2 Discours des formateurs sur leurs conceptions professionnelles	190
2.3 Interculturel et représentations	197
2.4 Synthèse	214
2.5 Conclusion partielle	216
CONCLUSION GENERALE	218

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentation des enseignants-formateurs.....	22
Tableau 2: Profil général et sociolinguistique des inspecteurs enquêtés.....	23
Tableau 3: Durée d'entretien des enquêtés	23
Tableau 4: Synthèse de la chronologie de l'enquête	26
Tableau 5: Objectifs des questions	30
Tableau 6: Code de transcription.....	35
Tableau 7: Modèle du tableau présentatif des auteurs proposés dans le manuel scolaire.....	38
Tableau 8: Tableau d'analyse des éléments relatifs à la culture source et cible en fonction du modèle proposé par Boyer.....	40
Tableau 9: Tableau des fréquences en nombre et en pourcentage	41
Tableau 10: Grille explicative des différents stades de développement de la sensibilité interculturelle selon Bennett.....	47
Tableau 11: Récapitulatif méthodologique	51
Tableau 12: Les points d'articulation entre langue et culture selon Crozet et Liddicoat (1999)	77
Tableau 13: Fiche technique du manuel.....	85
Tableau 14: Présentation des auteurs proposés dans le manuel scolaire.....	86
Tableau 15: Tableau récapitulatif des résultats	87
Tableau 16: Analyse des éléments relatifs à la culture source et cible en fonction du modèle proposé par Boyer	91
Tableau 17: La répartition des séquences du Projet 3 du manuel scolaire	100
Tableau 18: Séquences du projet 4.....	100
Tableau 19: De la logique révolutionnaire à la logique gestionnaire	112
Tableau 20: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 1 ^{ère} question.....	129
Tableau 21: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 2 ^{ème} question.....	130

Tableau 22: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 4 ^{ème} question.....	133
Tableau 23: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 5ème question	137
Tableau 24: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 6ème question	139
Tableau 25: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 7ème question	140
Tableau 26: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 8ème question	142
Tableau 27: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 10ème question	147
Tableau 28: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 12ème question	150
Tableau 29: Désignations et perceptions des langues parlées et usage dans l'entourage	182
Tableau 30: Discours sur les langues préférées	184
Tableau 31: Grille synthétique des entretiens	212

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Schéma illustratif du cheminement méthodologique pris en fonction des types de connaissances	30
Figure 2: Eléments constructifs du modèle de Boyer.....	39
Figure 3: Nuage de mots comme technique de représentation visuelle des mots les plus évoqués.....	42
Figure 4: Schéma représentatif du DMIS.....	46
Figure 5: Le modèle de culture de l'iceberg d'Edward T.Hall.....	59
Figure 6: Représentations schématiques distinctives des notions accolées au "culturel"	70
Figure 7: Fréquence de présence d'auteurs dans le manuel scolaire	88
Figure 8: Vignettes tirées de "Le lotus bleu" des Aventures de Tintin	125
Figure 9: Représentation visuelle des mots-clés les plus évoqués au niveau de la question n°3	132
Figure 10: Représentation visuelle des mots-clés les plus évoqués au niveau de la question n°4	135
Figure 11: Récapitulatif des réponses recueillies à la question n°7	141
Figure 12: Récapitulatif des réponses recueillies à la question n°11	149
Figure 13: Relation entre pratiques sociales, représentations sociales et attitudes	172
Figure 14: Positionnement des formateurs selon leur degré de sensibilité interculturelle.....	216

INTRODUCTION GENERALE

Si l'interculturel est au centre des recherches scientifiques contemporaines et fait aujourd'hui l'objet de nombreux colloques, séminaires, journées d'étude, travaux de recherche, projets collaboratifs, etc.¹, c'est qu'il suscite encore beaucoup de questions sans réponse, ou du moins des ambiguïtés et limites en quête d'être repensées dans une perspective épistémologique. En effet, le thème frappe par son actualité dès lors que nous appartenons à un monde fondé sur une mosaïque culturelle, offrant des reflets irisés de contacts de langues et de cultures corrélativement liés à une hétérogénéité sociale et ethnique. Une situation kaléidoscopique qui pousse certains champs d'études à s'y intéresser pour outiller les personnes afin d'être en mesure de se nourrir des situations de pluralité et que chacun puisse contribuer à sa manière au dynamisme de l'ensemble. Dans ce sens, la didactique des langues et des cultures entend développer chez les acteurs de la classe, une sensibilité et des pratiques orientées et réfléchies permettant d'appréhender la diversité linguistique et culturelle dans sa complexité.

Dans le même ordre d'idées, il est admis que la langue est inévitablement liée à son substrat culturel et que ces deux éléments s'envisagent comme les deux facettes d'une même médaille, comme le souligne Benveniste. Ainsi, cette relation étriquée ne peut être sans conséquences sur l'enseignement des langues étant donné que ce processus est pensé par essence comme une activité culturelle, comme le souligne Abdallah-Pretceille « *la dimension interculturelle de l'enseignement s'impose d'elle-même parce que dès que l'Autre est convoqué, comme ici à travers sa langue, nous sommes d'emblée dans la diversité culturelle* » Cité par Hamidou (2014, p. 01). De ce fait, les interrogations devraient plutôt être penchées sur le fait que l'on puisse enseigner une langue étrangère sans l'ancrer dans sa culture, sachant que les langues véhiculent autre chose que les mots et que leur fonction « *ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives* » (Serres, 1996, p. 122).

¹ Tels que « *Les voies/voix interculturelles des langues et des cultures*, avril 2018, Batna 2 », « *Traductologie et interculturalité – la traduction comme activité multidimensionnelle*, juin 2019, Alger 2 », « *La télécollaboration universitaire en classes de langues : pratiques enseignantes, défis linguistiques et horizons culturels*, novembre 2019, Blida 2 », « *Culture(s) et langue(s) au centre de la recherche universitaire: quelle(s) approche(s), pour quel(s) objectif(s) ?*, novembre 2019, Univ. De Jijel », etc.

Dans le système éducatif algérien, on accorde une grande importance aux langues étrangères, particulièrement à la langue française. D'après les instructions officielles, la maîtrise de cette dernière « *est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles* » » (Loi d'orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 17), tandis que le monolinguisme « *ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations* » (idem). Ces ambitions indiquent clairement la mise en avant de la dimension interculturelle, ce qui insinue à priori sa prise en considération dans la didactique du français en Algérie.

Cependant, malgré les efforts déployés par les didacticiens en faveur de l'ouverture sur l'altérité culturelle et malgré sa mise en exergue dans les instructions officielles, or l'introduction effective de cette éducation interculturelle demeure problématique compte tenu de certains facteurs, comme l'ont indiqué Puren et Galisson :

Les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !). Pourquoi ? Parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de sa différence. (1999, p. 97)

C'est à l'aune de cette situation nodale que nous avons posé les prémices de notre réflexion. Ainsi, la présente recherche a pris forme à la lumière de la mise en contexte susmentionnée et à partir d'un ensemble de constats émanant de témoignages de quelques enseignants de FLE du cycle primaire. Ces derniers sont situés dans différents établissements au niveau de la wilaya de Boumerdes que nous avons approché à la genèse de notre étude.

D'abord, nous nous sommes aperçus à partir d'une plongée préliminaire dans les manuels scolaires de français de fin du cycle primaire, publiés avant l'instauration de la réforme algérienne de la deuxième génération 2016/2017, que la dimension interculturelle demeurerait marginale et sans véritable légitimité, à l'encontre de ce qui est assigné dans les textes officiels.

D'autre part, certains témoignages recueillis auprès desdits praticiens nous ont permis de constater qu'outre le manque de formation pédagogique offert dans la perspective interculturelle, certains inspecteurs (que nous préférons appelés formateurs²), affichent explicitement des représentations négatives sous forme de réticence, voire de résistance, face à l'inclusion de la culture de l'Autre dans les pratiques enseignantes, cet Autre semble être à la fois perçu comme étranger et étrange, ce qui traduirait un faible degré de sensibilité interculturelle³ selon Bennett (1986, 1993, 2004, 2013).

De cet ensemble de constats, nous nous interrogeons sur le contenu du nouveau manuel de fin de cycle primaire en matière de prise en charge de la compétence interculturelle. Du côté des enseignants-formateurs, nous cherchons quelle correspondance et quel écart existe-t-il entre pratiques/initiatives interculturelles prescrites et réelles⁴. Enfin, notre ambition s'attache également à connaître le véritable positionnement des formateurs face à la perception de l'altérité culturelle, car celle-ci pourrait éventuellement impacter les pratiques enseignantes. Ainsi, notre recherche s'articule principalement autour de la question suivante : **Quelle est la place accordée à la compétence interculturelle dans le manuel scolaire et les pratiques enseignantes et à quel degré de sensibilité interculturelle se situent les formateurs de FLE du cycle primaire ?**

Une série de questions de recherche, illustrant notre cheminement réflexif, découle :

Dans quelle mesure la compétence interculturelle est-elle prise en compte dans le manuel de FLE de 5^{ème} AP adapté aux nouveaux programmes ?

De quelle manière s'illustrent les pratiques et/ou les initiatives entreprises par les enseignants de FLE dans la perspective interculturelle, notamment par rapport à l'usage que l'on fait dudit support ?

A quel(s) stade(s) de sensibilité interculturelle se situent véritablement les formateurs?

² Car leur fonction ne se limite pas seulement à l'inspection, ils sont chargés notamment d'orienter et d'encadrer les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants à travers les cycles de formations organisées.

³ « Sensibilité interculturelle » est un concept-clé en didactique des langues-cultures étrangères, développé principalement par Milton Bennett, ensuite par d'autres chercheurs issus en particulier de l'Anglo-saxon. Bennett définit la sensibilité interculturelle en termes de phases du développement personnel. « *Développer une sensibilité interculturelle signifie par essence apprendre à reconnaître et à gérer les différences fondamentales concernant la perception du monde par les cultures* » (Gillert, 2012, p. 28).

⁴ D'autant plus que « *l'approche interculturelle en didactique des langues connaît actuellement une crise. Les praticiens rencontrent des difficultés quant à sa mise en place et à son évaluation* » (Polge-Loï, 2015, p. 05)

Nous postulons que :

- Le manuel adapté aux nouveaux programmes, contrairement aux précédents, prendrait davantage en compte le développement de la compétence interculturelle dans son contenu.
- L'intérêt des pratiques pédagogiques serait plutôt axé sur un travail autour de la culture source au détriment d'une approche duale, alliant le développement des deux cultures (source et cible) dans un principe d'égalité de chacune.
- Les formateurs se situeraient dans des stades inférieurs de sensibilité interculturelle au vu de l'ancrage de représentations éventuellement négatives envers les différences culturelles et leur admission en classe.

Nous proposons donc d'inscrire la présente recherche dans l'axe du corps enseignant-formateur⁵ et celui des formateurs, du fait de leur importante implication et contribution dans la formation de l'apprenant en tant qu'acteur social dans un monde charpenté d'une mosaïque culturelle. En effet, nous estimons que le processus d'enseignement/apprentissage se dresse tel un continuum alliant le formateur qui oriente les pratiques de l'enseignant, lequel influe à son tour l'apprenant, particulièrement si ce dernier est en bas âge et plus précisément lorsqu'on a affaire à une mission s'engageant à faire acquérir une conscience et une compétence interculturelle dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures.

Par ailleurs, notre recherche relevant du champ scientifique de la sociodidactique⁶, suit dans sa démarche une méthode qualitative et son objectif principal conjugué à la fois l'ambition de faire surgir l'écart existant entre recommandations officielles incitant à la découverte de l'Autre et la pratique effective en classe de langue à l'ère d'une didactique dite « des langues-cultures étrangères », et ce à travers l'analyse du manuel et des pratiques pédagogiques des enseignants ; mais aussi de cerner le rapport qu'entretiennent les formateurs avec l'altérité

⁵ Enseignants-formateurs, de par leur double statut, ceux-ci nous ont semblés les plus adéquats à notre recherche. La justification de ce choix sera détaillée en partie méthodologique.

⁶ Développée par M. Rispaïl dans sa thèse de doctorat en 1998, la sociodidactique renvoie à la nécessité d'appliquer le croisement de deux disciplines à savoir la didactique et la sociolinguistique. A ce propos, l'auteur explique que : *La didactique nous montrait de plus en plus son incapacité à faire progresser les élèves si elle se contentait de repenser les savoirs à transmettre et la façon de le faire ; et la sociolinguistique prenait de plus en plus, outre d'autres domaines qui la définissent, le terrain scolaire et ses discours comme objet d'étude. C'est ainsi qu'on a nourri l'intersection de ces deux courants de problématique, de contenus, allant de l'analyse et la description des contextes où baignent des situations d'apprentissage ou d'enseignement jusqu'aux propositions de ce que peut faire, dans la classe, un maître qui essaie de en compte ce contexte.* (Rispaïl, 2011, p. 04)

culturelle via l'analyse des représentations qui nous permettront d'appréhender leur positionnement en termes de sensibilité interculturelle.

Plusieurs parties architecturent le plan de notre thèse. Notons que nous avons opté pour une structure imbriquée, contrairement à une norme souvent établie (celle de séparer le cadrage théorique de la partie pratique) et ce, d'une part au vu de l'imbrication des divers champs et approches scientifiques (la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie cognitive, la didactique des langues, etc.). D'autre part, notre projet de recherche embrasse dans son contenu trois analyses distinctes mais complémentaires, ce qui nous mène naturellement à poser trois cadrages théoriques afférents à chacune, qui serviront de renvois pour nos chapitres analytiques. Autrement dit, suivant le principe que la partie théorique est au service de la partie pratique, nous nous efforcerons à convoquer seulement des concepts théoriques en lien direct ou plus ou moins étroit avec le contenu de nos analyses.

Concernant le plan du travail, nous l'entamerons par une partie méthodologique dans laquelle nous présentons notre protocole de recherche (recueils de données, outils d'analyse du corpus, présentation du public cible, justifications, etc.). Nous passons ensuite vers la seconde partie intitulée « La place du culturel dans le manuel scolaire », celle-ci sera à l'exception des deux parties restantes, composée de trois chapitres (deux chapitres conceptuels et un chapitre analytique), la raison de cette exception sera expliquée dans l'introduction du premier chapitre. A l'effet de sauvegarder l'harmonie du cheminement de notre réflexion et tisser le rapport entre ce qui a déjà été analysé (manuel) et les pratiques enseignantes (usage de ce même manuel et autres pratiques dans la perspective interculturelle) nous enchaîneront alors par la partie intitulée « Interculturel et pratiques enseignantes : quelles démarches ? » qui sera composée de deux chapitres (théorique et pratique). Nous examinerons enfin, dans la partie dénommée « De la sensibilité interculturelle aux représentations culturelles », le(s) stade(s) de sensibilité interculturelle de notre public formateur à travers l'analyse des leurs représentations culturelles respectives, et ce dans l'optique de relier les résultats obtenus à ceux de la partie précédente (les pratiques enseignantes) afin de mieux cerner les retombées et l'influence de ces représentations sur les pratiques enseignantes. Cette partie sera également scindée en deux chapitres, le premier balisera les principaux jalons théoriques, le second est relatif à l'analyse.

PARTIE 1 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : JUSTIFICATION DES CHOIX METHODOLOGIQUES

Nous nous attelons dans cette première partie à présenter en détails le protocole de notre recherche. Celle-ci est scindée en deux chapitres, ce premier chapitre s'attachera à justifier le choix des différentes méthodes d'enquête utilisées de par leur utilité et leur conformité avec nos besoins analytiques, ainsi que le cycle et le public choisis. Une présentation des profils de nos enquêtés sera exposée, celle-ci permettra de mieux cerner les caractéristiques de chacun et les mettre en corrélation avec les données recueillies. Nous déboucherons à l'issue de ce chapitre vers le retracement de la réalisation de l'enquête et la chronologie adoptée.

1.1 Choix des méthodes d'enquête

1.1.1 Les questionnaires

En vue de recueillir des informations et de comprendre et d'expliquer certaines des pratiques enseignantes, principalement d'ordre culturel, notre choix s'est porté pour le questionnaire. Ce dernier est fractionné en trois parties distinctes mais complémentaires (voir dans le chapitre suivant *Constitution et objectifs des questionnaires*) composées de questions qui oscillent entre plusieurs types, majoritairement des questions ouvertes et semi-ouvertes⁷. Le choix de ce type de questions n'est pas fortuit, dans la mesure où celui-ci appelle à des réponses qualitatives et laisse aux enquêtés la possibilité de répondre librement, sans limite et sans qu'ils soient influencés par des suggestions de réponses prédéfinies, car dans les questions dites fermées, il arrive qu'on ne puisse donner une réponse car aucun item ne correspond tout à fait à ce que l'on pense. Il s'agit alors de tenter de s'ouvrir, à travers les questions qu'on a sélectionnées, à des idées plus ou moins neuves et non anticipées et c'est là où réside, à notre sens, toute l'instruction et l'intérêt de ce genre de questionnaire.

Il était donc nécessaire pour nous de sélectionner au mieux le choix et l'orientation des questions à poser. En effet, nous sommes au préalable, passés par la phase des premiers

⁷ Comme complément à des questions fermées, en accolant notamment la question « pourquoi ? » car les explications concernant une réponse déjà donnée doivent nécessairement être spontanées. Une batterie d'items risquerait de proposer de nouveaux arguments qui pourraient nuire à l'authenticité de l'explication. L'utilité de la question pourquoi ? a été soulignée par de nombreux auteurs, et ce sont en fait les difficultés et le coût de l'exploitation qui en limitent l'usage. Elle seule permet en effet de savoir si les différentes catégories de personnes interrogées ont compris la question fermée de la même façon. (Lebart, 2001, p. 09).

essais, lesquels ont été effectués dans certains établissements au niveau du centre-ville de Boumerdes, qui ont bien voulu nous ouvrir leurs portes. Cette étape nous a permis de mieux recadrer la direction de nos interrogations et à l'adapter davantage à notre public cible.

Les questions posées visent à connaître et à recueillir des informations sur une panoplie d'éléments, pas seulement sur les « pratiques » proprement dites. Des questions concernant la perception ou définition de la culture de l'Autre en fonction des conceptions de nos répondants, des questions par rapport aux connaissances antérieures au regard des différentes compétences préconisées en classe de FLE, des attitudes et des capacités à réagir face à des situations telles qu'une situation d'ethnocentrisme ou d'incompréhension engendrée par des mots étrangers, des questions relatives au contenu du manuel scolaire utilisé et à l'usage d'autres éventuels supports, etc. Toutes ces questions se tissent un lien direct avec notre thématique de recherche à savoir l'interculturel dans l'axe de l'enseignement dans sa généralité, néanmoins la façon dont elles ont été formulées est, en quelque sorte, stratégique dans la mesure où nous avons tant bien que mal essayé d'éviter de formuler des questions directes « satisfaisantes » et de dissimuler des concepts comme « interculturel » ou « compétence interculturelle » pour apporter, à *contrario*, aux questions une formulation réfléchie et détournée de façon à éviter d'influencer le répondant et ainsi d'amener un minimum de probité. Dans le même sillage, nous avons volontairement préféré ne pas préciser le contexte et l'objectif, ni le thème général ou l'intitulé exact de notre thèse dans l'introduction du questionnaire, en énonçant simplement « *Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous* ».

Toutefois, avant de l'administrer, nous avons tenu à nous présenter d'abord et à leur expliquer la raison de notre présence, afin qu'ils écartent tout scepticisme ou méfiance au sujet de notre présence ; nous les avons également rassuré en précisant que l'anonymat des participants est rigoureusement préservé ; et remercié pour leur précieuse collaboration. A la fin du remplissage de chaque questionnaire, nous avons tenu à leur poser quelques questions importantes pour l'analyse, que nous avons noté au préalable (sexe, ancienneté dans l'enseignement, diplôme obtenu et institution d'enseignement).

1.1.2 Les entretiens semi-directifs

Etant donné que la communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (Moscovici, 1976), l'entretien semi-directif constitue un outil particulièrement pertinent qui permet de rendre compte des systèmes de représentations et les pratiques

sociales des individus (Desanti et Cardon, 2010, p. 57) ce qui va conformément dans le sillage de l'objectif de notre travail. Ainsi, contrairement au questionnaire, l'entretien semi-directif permet aux répondants de s'exprimer en toute liberté aux différents thèmes préalablement définis et consignés dans notre guide d'entretien ou même sur des thèmes non planifiés, révélant ainsi l'existence des représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées, ce qui mènera vers l'identification du degré de sensibilité interculturelle de chaque enquêté. Il permet également aux deux acteurs (enquêteur et enquêté) de dialoguer sur le mode de la conversation, ce qui institue un climat de confiance nécessaire pour aborder des questions délicates comme celles qui concernent la façon de percevoir les valeurs et les normes caractéristiques de la culture cible, des questions de réflexion qui révèlent les connaissances que l'enquêté a sur une notion donnée ou des questions personnelles comme celles des pratiques familiales. Par ailleurs, outre le fait que cette technique qualitative de recueil d'informations nous laisse la liberté de reformuler ou de relancer ce qui a été déjà déclaré pour chercher plus de précisions ou de compléments, l'entretien semi-directif *« a le double avantage de proposer des passages obligés qui permettront de faire des analyses comparatives entre tous les enquêtés. Mais il permet aussi d'individualiser les échanges suivant les réponses de chacun »* (Menguellat, 2013, p. 14). Enfin, l'entretien semi-directif rend possible l'adaptation aux différents contextes sociolinguistiques, comme c'est le cas avec le contexte algérien où la pluralité des langues est importante. Ainsi à partir d'une question de départ continuellement posée en français, nous sommes ensuite accommodés aux langues employées par nos informateurs à savoir le français (dans la majorité des cas), l'arabe algérien, l'arabe classique et à leur variation au fil de l'entretien.

1.2 Le choix du public : présentation et justification

1.2.1 L'enquête par questionnaire : pourquoi les enseignants-formateurs ?

En ce qui concerne l'enquête par questionnaires que nous avons effectué, nous avons ciblé comme population d'enquête les enseignants-formateurs, ceux-ci ont plus d'années d'ancienneté dans le domaine. La fonction d'enseignant-formateur est acquise après un parcours de suivi de formation, d'exercice et d'évaluation à travers les concours. Aussi ils représentent de par leurs capacités, aptitudes professionnelles et leur savoir-faire pédagogique une source de choix d'informations ou d'explications par rapport à leurs pratiques,

notamment en ce qui concerne l'abord des traits culturels ou interculturels en classe, dans notre cas.

De ce fait, nous avons privilégié la qualité à la quantité, d'où la sélection de huit (08) enseignants-formateurs issus de différents établissements au niveau de la wilaya de Boumerdes d'une part. D'autre part, il convient de mentionner que les questions posées sont en majorité des questions ouvertes/semi-ouvertes qui impliquent des réponses libres et spontanées, d'où le nombre restreint de l'échantillon choisi. Autrement dit, l'étude ne vise pas à sonder en termes de quantité les réponses fournies, mais l'ambition et l'orientation prise est plutôt qualitative à l'effet de tenter de comprendre et d'interpréter les données recueillies, notamment concernant les pratiques et les avis respectifs. En outre, il n'est pas sans intérêt de rappeler que les enseignants-formateurs occupent des postes très restreints en nombre, ce qui a rendu le processus d'investigation et de repérage du public un peu plus complexe et laborieux.

1.2.2 Le public choisi

Comme nous l'avons précité, l'enquête par questionnaire s'est faite auprès de certains enseignants-formateurs qui sont en nombre de 08, exerçant dans plusieurs communes de la wilaya de Boumerdes, cette hétérogénéité est réfléchie, dans le sens où elle pourrait nous servir de mesure quant à la variabilité des avis et des représentations dégagées en fonction de chaque milieu ou contexte scolaire. Quant à l'ancienneté, étant aussi intégrés dans la formation des enseignants nouvellement recrutés ce qui fait que chacun de nos enquêtés dépasse les dix ans d'expérience, ainsi ils justifient entre 10 à 29 ans d'années d'expérience dans le métier. Le tableau ci-dessous présente le profil de chacun :

Tableau 1: Présentation des enseignants-formateurs

Enquêtés Profils	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Sexe	Femme	Femme	Femme	Homme	Femme	Femme	Femme	Femme
Ancienneté	24ans	10ans	19ans	29ans	12ans	18ans	21ans	19ans
Diplôme obtenu	Bac+2(ITE)	Master	Licence	Licence	Master	Licence	Licence	Licence
Institution d'exercice	« Kerchou Mohamed »	« Boumerdassi Ibrahim»	« Boutoutaou Rabah »	« Talamali Lounès »	« Stiti Hamoud »	« Mokhtar Fertas»	« Ali Chaalal »	« Bakour Ahmed »
Commune	Boumerdes	Boudouaou El Bahri	Tidjellabine	Thenia	Cap Djinet	Boumerdes	Ammal	Zemmouri

1.2.3 Les inspecteurs de l'Education Nationale du cycle primaire (les formateurs)

L'enquête par entretiens semi-directifs s'est faite auprès des inspecteurs de l'Education Nationale du cycle primaire de la wilaya de Boumerdes. Principalement chargés d'assurer la formation pédagogique du personnel enseignant, nous avons donc naturellement attendu le lancement du deuxième cycle de la formation pédagogique préparatoire, qui s'est déroulée dans un lycée de la commune d'Isser, dans la volonté d'avoir l'échantillon le plus large possible. Les quatre inspecteurs encadrant la formation ont bien voulu participer à notre entretien, ces derniers sont âgés entre 45 et 54 ans et justifient de 01 à 10 ans d'expérience dans la fonction. Le tableau ci-dessous décrit le profil de chaque participant. Notons que le signe « Insp » n'est en fait que l'abréviation du mot « inspecteur » que nous avons utilisé dans le code de transcription des entretiens, suivie du numéro de l'enquête (1/2/3/4). Nous détaillerons cette codification dans la partie intitulée « La transcriptions des données orales » du deuxième chapitre.

Tableau 2: Profil général et sociolinguistique des inspecteurs enquêtés

Personnes Profils		Insp1	Insp2	Insp3	Insp4
Profil général	Sexe	Masculin	Masculin	Masculin	Masculin
	Profession	Inspecteur	Inspecteur stagiaire	Inspecteur stagiaire	Inspecteur
	Age	50 ans	54 ans	47 ans	45 ans
	Expérience dans l'inspection	10 ans	01 an	01 an	05 ans
	Expérience dans l'enseignement	32 ans	18 ans	21 ans	17 ans
	Circonscriptions	Boumerdes	Dellys	Thenia	Boumerdes
Profil sociolinguistique	Langue maternelle	Tamazight	Arabe algérien	Tamazight	Arabe algérien
	Langues parlées	Arabe algérien Kabyle Français	Arabe algérien Français	Arabe algérien Kabyle Français	Arabe algérien Français

Par ailleurs, pour le moyen de recueil de données des entretiens, nous avons procédé par le biais des enregistrements à l'aide d'un Smartphone et une prise de note dans un carnet des différents signes non verbaux, non repérables par le moyen d'enregistrement vocal. Le tableau suivant indique la durée de chaque entretien :

Tableau 3: Durée d'entretien des enquêtés

Insp1	Insp2	Insp3	Insp4
7m.41s	7m.18s	27m.35s	8m.14s

1.3 Pourquoi le cycle primaire ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le choix du public enquêté et du document analysé (manuel de 5^{ème} AP) est relatif au cycle primaire, car nous considérons à la lumière des travaux⁸ réalisés dans les domaines de sciences sociales et de la didactique des langues-cultures précisément, que le jeune âge des apprenants, qui sont en classe d'examen de fin de cycle dans notre cas, est propice à l'acquisition d'une conscience interculturelle dans une perspective d'éveil aux langues et aux cultures, comme le soulignent Dufays et Lebrun : *« Aujourd'hui plus que jamais, "enseigner l'interculturel", c'est-à-dire ouvrir les élèves dès le plus jeune âge et jusqu'à la fin de leurs études à une connaissance nuancée et à un respect réel des cultures étrangères, est assez généralement admis »* (2006, p. quatrième de couverture). C'est donc par rapport à la disposition des jeunes apprenants à être plus ouverts sur le monde ainsi qu'à l'important intérêt que nous portons sur la nécessité de sensibiliser les enseignants et les formateurs du premier cycle à se montrer plus conscients envers la diversité culturelle, et de l'inculquer par la suite à ces jeunes apprenants qui constituent des sujets actifs dans la société de demain.

1.4 Réalisation de l'enquête : chronologie et difficultés rencontrées

La réalisation de notre travail de recherche dépend des choix des démarches méthodologiques, mais aussi de la façon dont nous avons mené notre enquête. Concernant la section pratique de cette dernière, nous avons délibérément choisi de commencer par la réalisation des entretiens semi-directifs qui correspond au troisième volet de l'enquête, car il a fallu saisir l'opportunité de la présence de la majorité des formateurs visés dans le cadre du lancement du second cycle de formation préparatoire des enseignants stagiaires.

Ainsi, nous nous sommes rendus dans un premier temps, à l'établissement où se déroulait la formation, au lycée « Bouiri Boualem » dans la commune d'Isser dans la wilaya de Boumerdes, pendant la première semaine des vacances scolaires (décembre 2018), à l'effet de prendre un premier contact et de fixer des rendez-vous avec nos enquêtés et de nous assurer de leur consentement et leur disponibilité. En plein travail, nous avons attendu le moment de la pause déjeuner pour les aborder. Certains d'entre eux étaient hésitants et n'adhéraient pas forcément à l'idée que nous souhaitons mener nos entretiens par le biais de l'enregistrement.

⁸ Tels que (Jaumont, F., Stein-Smith, K., 2019) ; (UNESCO, 2010) ; (Tsioumis, 2008).

Toutefois, nous avons pris soin de leur expliquer les raisons de ce choix d'enquête et les principes d'un entretien semi-directif. Nous les avons donc mis à l'aise, en précisant qu'il s'agit seulement d'une discussion d'une quinzaine de minutes, anonyme et conviviale.

La deuxième rencontre avec les formateurs qui avait pour objectif d'effectuer les entretiens ne s'est finalement pas déroulée au moment prévu, c'est-à-dire durant la deuxième semaine des vacances. En effet, le ministère a décrété que la formation soit reportée aux samedis du mois de janvier et février 2019, ce qui a un peu retardé la mise en pratique de notre protocole. Nous avons finalement attendu le premier samedi de la reprise de la formation pour réaliser nos quatre entretiens (janvier 2019).

La genèse de notre enquête par questionnaires a pris forme suite à cela. Il convient de rappeler que nous avons avant toute chose procédé par une mise en contact avec quelques enseignants qui nous ont servi de base pour appuyer nos constats de départ qui découlent vers la problématique. Suite à une première élaboration de questionnaire, nous l'avons soumis aux premiers essais (mars 2019) au niveau de deux écoles primaires du centre-ville de la wilaya de Boumerdes au vu de leur proximité de notre lieu de résidence. Cette étape s'avérait fructueuse étant donné qu'elle nous a ouvert sur de nombreux champs de réflexion. Nous avons cependant attendu jusqu'à novembre 2019 pour en créer la version finale, pour l'administrer enfin en janvier 2020 car nous devions attendre la fin des vacances et saisir le moment opportun où nous devions chercher dans presque chaque école primaire la disponibilité ou pas d'enseignants-formateurs dans l'établissement, sans oublier que cela s'est fait d'abord par la rencontre et l'aval du directeur(ice) de l'école. La rencontre avec les enseignants-formateurs s'est faite dans les salles de cours, et le remplissage des questionnaires s'est fait à la fin de chaque cours administré.

Entre la phase de préparation des questionnaires précitée et l'analyse du manuel scolaire, nous faisons un mouvement constant de va et vient. En effet, L'analyse tangible du manuel scolaire a été effectuée en janvier 2020, donc concomitamment à l'étape de l'administration des questionnaires. Cependant, nous signalons que cela n'a pas été fait d'une manière immédiate, mais à la suite d'une multitude de tentatives d'analyse, suivant différents procédés et méthodologies, pour en choisir l'outil qui convenait le mieux à nos besoins analytiques en fonction des objectifs déterminés.

Le tableau suivant expose un récapitulatif chronologique de notre enquête dans sa globalité :

Tableau 4: Synthèse de la chronologie de l'enquête

La chronologie de l'enquête						
Enquête par entretiens semi-directifs		Enquête par questionnaires			Analyse du manuel scolaire	
Décembre 2018	Janvier 2019	Mars 2019	Novembre 2019	Janvier 2020	Juin 2019	Janvier 2020
Prise de contact avec les formateurs	Réalisation des entretiens	Premiers essais	Modification du questionnaire Et Spécification des objectifs des questions	Administration des questionnaires et remise des questionnaires	Premiers essais et recherche d'outils d'analyse	Analyse
formateurs		Enseignants-formateurs			<i>Mon manuel de français 5^{ème} Année Primaire_ J'apprends !</i>	

CHAPITRE 2 : DESCRIPTION DES OUTILS D'INVESTIGATION ET ELABORATION DES GRILLES D'ANALYSE

Ce deuxième chapitre méthodologique a pour objectif de présenter au premier chef nos recueils de données en termes de contenu, de la manière dont nous les avons constitués (en particulier les questionnaires et les entretiens) ainsi que leurs objectifs respectifs. Nous étalerons ensuite les éléments qui vont outiller la procédure de nos analyses, en exposant notamment les modèles d'analyse sur lesquels nous nous sommes appuyés.

2.1 Le recueil des données

2.1.1 Le manuel scolaire

Avant d'effectuer nos analyses par le biais des questionnaires et des entretiens semi-directifs, qui résultent naturellement sur des données plus ou moins variables, nous souhaitons d'abord passer en revue ce qui est écrit, l'outil tangible, fixe et générique, autrement dit, ce qui est à portée de tous les enseignants et apprenants au niveau national. Ceci a pour objectif d'observer de près son véritable contenu d'un point de vue interculturel, pour arriver par la suite à l'analyse des pratiques enseignantes, notamment à l'usage et l'exploitation de cet instrument de base qui n'est autre que le manuel scolaire.

Celui-ci constitue l'un des outils pédagogiques et didactiques les plus importants que ce soit pour les enseignants, pour les apprenants ou même pour le suivi au niveau des parents de ces derniers. Etant donné que nous allons décrire en détails dans la partie théorique son rôle, ses fonctions, etc., nous préférons alors passer directement à l'indication des spécificités du manuel choisi dans cette étude à savoir le nouveau manuel de français de 5^{ème} AP adapté aux nouveaux programmes qui suivent la réforme algérienne de la deuxième génération. Ces spécificités se présentent comme suit :

- **Intitulé du manuel** : Mon manuel de français 5ème année primaire – J'apprends !
- **Discipline** : le français langue étrangère
- **Classe** : 5ème année primaire
- **Âge des élèves** : 10/11 ans
- **Maison d'édition** : ONPS
- **Année de publication** : 2018
- **Nombre de pages** : 144

➤ **Auteurs de l'adaptation :**

Sabah BENDJERIOU : Inspectrice de l'Enseignement Primaire

Mohamed BEKHEDDOUMA : Inspecteur de l'Enseignement Primaire

Mohamed CHEKRI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire

Youcef ZAOUI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire

➤ **Sous la direction de :** M. GUERDJOUN Ali : Inspecteur central (MEN)

➤ **Conception de la couverture et mise en page :** M. CHEKRI Mohamed

2.1.2 Constitution et objectifs des questionnaires

Comme nous l'avons précité dans le premier chapitre « choix des méthodes d'enquête », le questionnaire que nous avons élaboré s'articule autour de trois grands volets : volet scientifique, volet didactique et volet pédagogique. Le premier est relatif aux *connaissances déclaratives* et répond à la question « quoi ? », le second aux *connaissances procédurales* et répond à la question « comment ? », quant au troisième volet, celui-ci renvoie aux *connaissances conditionnelles* autrement appelées *stratégiques* et répond à la question « quand ? » et « pourquoi ? ». Nous nous sommes donc inspirés de cette typologie de connaissances, reprise par Jacques Tardif (1992, p. 47) et issue originellement de la psychologie cognitive, pour catégoriser les séries des questions choisies.

L'auteur⁹ définit les connaissances déclaratives comme des connaissances théoriques et plutôt statiques, il déclare : *Il est à noter dès maintenant que les connaissances déclaratives sont fondamentalement des connaissances, plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles* (idem). Lesdites connaissances doivent selon lui, être transformées en connaissances procédurales et conditionnelles « *pour permettre les actions pédagogiques* » (idem), en d'autres termes, l'enseignant est appelé à mettre en action ces connaissances théoriques en les concrétisant avec ses apprenants en classe (connaissances procédurales), mais pour ce faire, l'enseignant doit savoir quand faut-il les adopter

⁹ Tardif mentionne que « *c'est Anderson, dans ses textes de 1983 et 1985, qui a divisé les connaissances en catégories, d'abord en deux : déclaratives et procédurales. La division entre connaissances procédurales et conditionnelles fut proposée par Marzano, Brandt, Hugues, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor en 1988* » sur : <https://www.simondor.com/blog/2017/03/connaissances.html>, consulté le 09/02/2020.

(connaissances conditionnelles/ stratégiques). Ces dernières « *sont liées à l'opportunité ou à la nécessité d'utiliser un savoir, un savoir-faire, une stratégie [...] Elles doivent permettre notamment d'adapter les stratégies de résolution à une situation ou à une tâche. En ce sens elles sont éminemment contextualisées* »¹⁰.

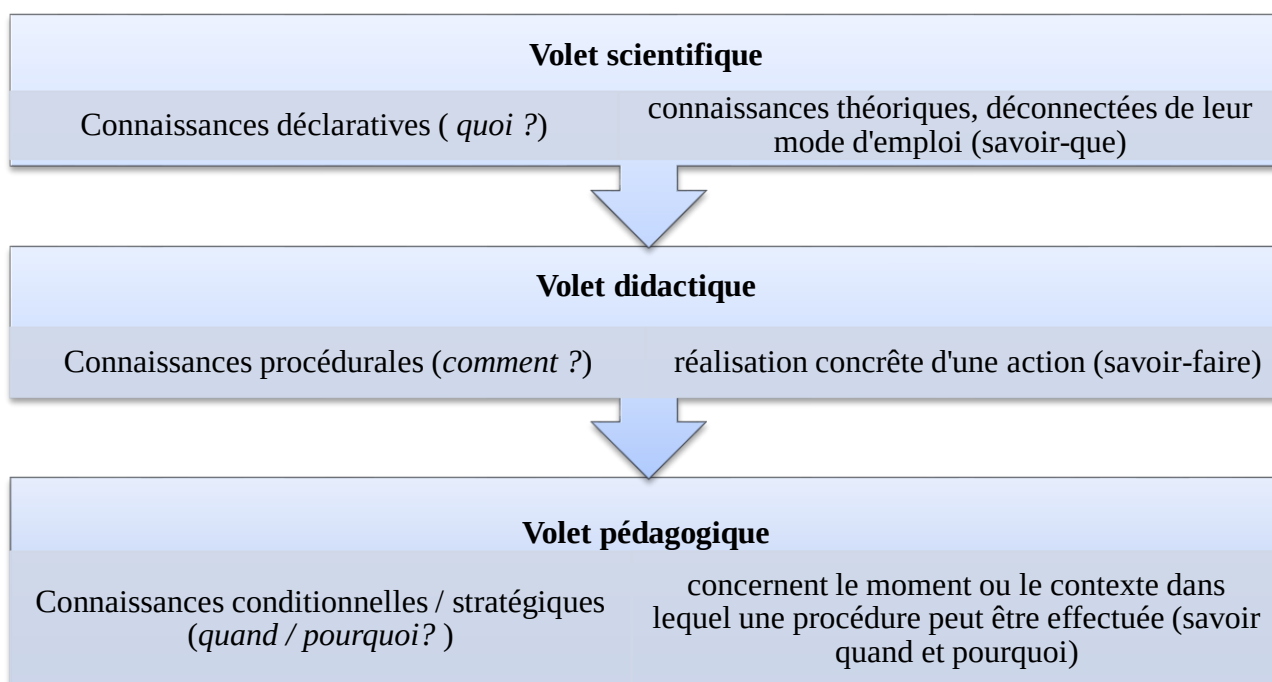
Plus concrètement, nous avons adapté notre questionnaire de façon à mettre en corrélation le premier volet (le volet scientifique) aux connaissances déclaratives ou livresques, par rapport à la langue/culture et au pays cibles. Ensuite, le volet didactique qui correspond aux connaissances procédurales (savoir-faire), celui-ci nous permettra d'en savoir plus sur la variété des pratiques enseignantes, les compétences interculturelles, les supports utilisés et les démarches didactiques. Enfin, le volet pédagogique qui se rapporte aux connaissances conditionnelles (stratégiques), nous allons dans cette partie connaître véritablement si l'enseignant est doté de l'art¹¹ et la manière de gérer les apprenants en cas de situations d'incompréhension générées par la présence de mots étrangers dans les textes de lecture du manuel à titre d'exemple, ou encore une prise de position ethnocentrique de la part de son apprenant qui a tendance à surévaluer sa perception en croyant dur comme fer que les traditions et les normes sociales algériennes sont un modèle de référence universel. Nous allons, entre autres, vérifier dans ce volet si l'enseignant Algérien avec son système de représentations mentales et l'ensemble des éléments culturels qu'il porte, se sent capable d'approcher une dimension culturelle qui n'est pas la sienne.

La figure suivante illustre notre raisonnement méthodologique :

¹⁰ Sur : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-304.htm>, consulté le 09/02/2020.

¹¹ L'emploi du mot « art » ici n'est pas anodin, dès lors que la pédagogie a longtemps été considérée comme un art d'où la question séculaire « la pédagogie est une science ou un art ? » qui a longtemps été débattue ; « *La pédagogie a été définie comme un art. L'art d'éduquer, de conduire les enfants au savoir, une conception rappelant l'origine du travail du pédagogue de l'Antiquité grecque. Cet esclave à la noble mission conduisant l'enfant de son maître à l'école, tout en veillant à sa tenue, ses jeux, son travail. Mais c'est Socrate (Vème siècle avec J.-C) qui est donné comme la figure tutélaire de la naissance de la pédagogie.* » Sur : <https://lepole.education/culture-pedagogique/27-histoire-de-la-pedagogie?start=1>, consulté le 11/02/2020.

Figure 1: Schéma illustratif du cheminement méthodologique pris en fonction des types de connaissances



Par ailleurs, pour cadrer au mieux le sillage de nos interrogations, il nous a paru important d'indiquer l'/les objectif(s) de chaque question posée dans le questionnaire. Le tableau suivant signifie justement les différents objectifs visés :

Tableau 5: Objectifs des questions

Les questions		Les objectifs
Volet scientifique	Prenez-vous le temps de lire (livres, journaux, mode d'emploi d'une machine, d'un médicament, recette, etc.) ? En quelle langue ?	Vérifier la présence de la langue française dans la vie quotidienne de l'enquêté
	Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☐ Non Si oui qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?	Dégager les représentations des enseignants sur le pays cible (habitants et culture inclus).
	Que signifie pour vous la « culture de l'Autre » ?	Connaître les différentes conceptions et dimensions données à la « culture de l'Autre ».

Volet didactique	Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☐ No Existe-t-il d'autres compétences ?	-Déterminer le niveau de prise de conscience des enseignants sur la place accordée à la compétence interculturelle et à la dimension culturelle en général. -Mesurer les connaissances pré-requises sur l'ensemble des compétences préconisées ou à viser en classe.
	Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☐ Non • dites pourquoi selon-vous	Discerner ce que les enseignants pensent du contenu des textes du manuel scolaire d'un point de vue culturel.
	En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?	Savoir si l'enseignant adopte une approche éclectique ¹² dans le choix des supports didactiques, ou se contente uniquement des textes proposés dans le manuel et du programme fixé.
	Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☐ Non • Pourquoi selon-vous ?	Connaître l'avis des enquêtés sur les questions relatives aux textes du manuel. Savoir notamment s'ils pensent que celles-ci obéissent à des critères pédagogiques qui traduisent des objectifs culturels ou pas.
	Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture? Si oui, quels types d'activités ? Pensez-vous que c'est nécessaire ?	Connaître les éventuelles démarches interculturelles prises par les enseignants dans leurs pratiques en classe.

¹² En didactique des langues-cultures, l'éclectisme « est à l'opposé du n'importe quoi méthodologique : il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère : l'efficacité » (Richer, 2011, p. 27). Dans le même sillage, « Christian Puren emprunte le paradigme de la complexité à Edgar Morin, considérant que toute approche qui cherche à appréhender une réalité complexe se doit de chercher à prendre en compte le maximum de données, de refuser toute pensée unique et de défendre une forme d'éclectisme, réfléchi, en phase avec la réalité de la pratique des maîtres, hétérogènes et diversifiée dans ses références théoriques et méthodologiques » (CASNAV de l'académie de Grenoble, 2010). Pour davantage d'informations sur le sujet de l'éclectisme, voir le point « L'éclectisme pour une approche perspicace et diversifiée de l'interculturel » dans le premier chapitre de la partie 3.

Volet pédagogique	Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?	Evaluer les capacités que l'enseignant est censé disposer afin de récupérer une perte de compréhension d'ordre culturel chez les apprenants.
	Les élèves généralement considèrent que le mode de vie des Algériens ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?	Voir si l'enseignant est doté de capacités à expliquer à son apprenant de ne pas toujours considérer son propre modèle culturel comme modèle de référence universel ¹³ (ethnocentrisme). Cela fait partie de la conscience interculturelle.
	Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ? ☐ Oui en permanence ☐ Régulièrement ☐ Rarement ☐ Jamais	Déterminer à quel point la culture de l'Autre sous ses différents aspects est prise en compte dans les pratiques enseignantes.
	Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☐ Oui ☐ Non • Précisez pourquoi	Voir si l'enseignant se sent capable d'approcher une culture qui n'est pas la sienne ¹⁴ .

2.1.3 La structure des entretiens semi-directifs

Suite à notre choix des entretiens semi-directifs, nous avons mis en place un guide d'entretien dont la structure est constituée de trois grands volets renfermant les différentes questions à poser selon nos objectifs, à savoir : « Les langues et leurs usages » ; « Conceptions professionnelles » et « Interculturel et représentations ». En outre, nous tenons à signaler que nous avons commencé l'entretien par la section « Informations générales sur l'enquête » qui

¹³ Avant de prendre conscience des éléments constituant l'autre culture, il y a nécessité d'abord de connaître ses propres ancrages culturels, sur : <https://www.equipaje.fr/fr/fr/books/interculturel/conscience-interculturelle>, consulté le 25/12/2019.

¹⁴ Car l'enseignant est perçu par l'apprenant comme « le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 11). C'est ainsi que l'enseignant est considéré comme médiateur interculturel par excellence.

nous sert à identifier les formateurs, à travers des questions portant sur l'âge, le nombre d'années d'exercice dans l'inspection et dans l'enseignement ainsi que les circonscriptions rattachées.

Les grands thèmes du guide de notre entretien sont présentés de la manière suivante :

2.1.3.1 Les langues et leurs usages

Ce premier volet renvoie à la situation sociolinguistique de l'enquêté, autrement dit, nous avons voulu retracer dans cette section les rapports qu'entretiennent nos enquêtés avec les différentes langues en présence dans leur quotidien avec leur entourage. La constitution de cette biographie langagière¹⁵ nous permettra de recueillir des discours sur les langues, c'est-à-dire leur(s) langue(s) et celle de l'Autre (la langue cible) et de dégager leurs représentations sur ces dernières.

Par ailleurs, nous tenons à signaler que nous avons délibérément choisi de commencer notre entretien par le volet sociolinguistique du fait de l'indissociabilité de la langue et la culture et donc des représentations par rapport aux langues et aux cultures qu'elles véhiculent.

2.1.3.2 Conceptions professionnelles

Dans ce deuxième volet, les questions posées se centrent particulièrement sur les représentations et surtout la conscience qu'ont les enquêtés concernant le lien « langue-culture » dans leur environnement professionnel.

L'objectif est de savoir s'ils s'éloignent dans leurs pensées et dans leurs pratiques des considérations strictement linguistiques pour aller vers une position plus large : s'ils considèrent important d'enseigner une langue concomitamment à la culture véhiculée par cette dernière. Nous avons également voulu connaître leurs attitudes concernant l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment en ce qui concerne l'ouverture vers l'Autre et les valeurs que peuvent acquérir les apprenants à travers cet apprentissage par rapport aux différences culturelles. Enfin, nous voulions savoir si la culture véhiculée par le français (la langue enseignée) pourrait constituer, selon les perceptions des enquêtés, une menace sur l'identité culturelle des élèves ou pas.

¹⁵ La bibliographie langagière est « *l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles, ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.* » (Cuq, 2003, p. 37).

2.1.3.3 Interculturel et représentations

Dans ce troisième et dernier volet de notre guide d'entretien, nous avons à travers une question interrogé les enquêtés sur leurs connaissances culturelles et notionnelles, le reste des questions visent à connaître le « savoir-être » et le « savoir-faire » de ces derniers.

En effet, nous nous sommes efforcés à poser des questions qui ciblent les attitudes vis-à-vis de la coopération et de l'« agir-avec » des personnes de cultures différentes, ce qui renvoie au concept de « co-culturel »¹⁶ de Puren. Nous avons aussi voulu savoir, à travers nos questions posées, si les enquêtés témoignent de l'empathie envers l'Autre. L'empathie telle qu'elle est définie par Bennett implique « *un changement temporaire de cadre de référence où l'on perçoit des situations comme si l'on était l'autre personne* »¹⁷. Mais également, voir s'ils possèdent l'habilité d'agir hors de leur cadre culturel, autrement dit, d'une façon « *ethnorelative* » (idem).

2.2 Le traitement des données

2.2.1 La transcription des données orales

Dans le but d'exploiter nos enregistrements et en faire un corpus, nous avons transcrit ces derniers selon les conventions suivantes :

¹⁶ La composante co-culturelle est définie par Puren comme étant la « *capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée* » (2014, p. 24).

¹⁷ Sur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf, consulté le 20/05/2018.

Tableau 6: Code de transcription

Ecriture en caractère normal : directement énoncé en français Ecriture en gras : énoncé en arabe algérien suivi d'une traduction en français entre parenthèses Ecriture en gras italique : énoncé en arabe littéraire suivi d'une traduction en français entre parenthèses Ecriture en italique : les interjections comme « <i>pfff</i> », « <i>eah</i> », « <i>bah</i> », « <i>ah</i> » Ecriture en Majuscule : insistance sur les mots Q : question R : réponse L : l'enquêtrice « Lydia » Insp : Inspecteur Insp + chiffre : numéro de l'enquête R ou Q + chiffre : numéro de la question ou de la réponse / ou /// : courte ou longue pause ou respiration () : rires, hésitations, sourires, hochement de tête, silence, grimaces, etc. ↑ : augmentation de la voix (haussement du ton) ↓ : diminution de la voix ? : interrogation ++ : débit de parole rapide
--

Certes l'activité de transcription ne peut refléter l'enregistrement avec une fidélité parfaite et qu'il est bien difficile de rendre compte des données orales, néanmoins les conventions que nous avons choisi s'efforcent de résoudre la transposition d'une écoute attentive et multiple des enregistrements effectués.

Pour faciliter la lecture des entretiens, c'est la transcription dite orthographique qui est adoptée, étant donné que l'analyse du corpus se centre sur les mots exprimés par les enquêtés plutôt que sur les propriétés phonétiques et phonologiques de ces derniers qui n'ont pas d'utilité par rapport à nos objectifs.

Comme indiqué dans le code supra, nous avons pris en compte dans nos transcriptions certains éléments essentiels dans la communication par entretien :

- ***La traduction et le passage d'une langue à une autre***

Etant donné que dans la majorité des cas les enquêtés ne s'exprimaient qu'en français, nous avons choisi pour de transcrire en caractère normal les paroles qui sont directement exprimés en langue française pour plus de facilité et de souplesse dans la lecture des entretiens.

Les énoncés en arabe algérien ont été transcrits en caractère gras, écrits en alphabet français, dans la mesure où l'arabe algérien, considéré encore comme un dialecte de par son statut dans la politique linguistique, n'est donc doté de son propre alphabet apparent. Les énoncés sont suivis d'une traduction mise entre parenthèses pour éclairer le lecteur francophone sur le sens des propos tout en lui indiquant les alternances entre une langue et une autre.

Par ailleurs, il arrivait que certains des informateurs s'expriment en arabe classique. Cela se faisait dans la plupart du temps pour citer des proverbes ou des hadiths et des versets coraniques. Dans ce cas, les propos ont été transcrits en caractère gras italique, suivis d'une traduction en français mise entre parenthèses.

- ***Les interjections***

Il s'agit des mots invariables, souvent constitués d'une seule syllabe telles que « *pfff* », « *euh* », « *bah* », « *ah* », exprimant les émotions, les sensations, les réactions ou les sentiments d'un individu (joie, colère, surprise, tristesse, admiration, regret, etc.). Ces éléments très significatifs, étant donné qu'ils nous renseignent sur ce que ressent ou pense l'enquêté au moment où il parle, nous servons pour compléter et renforcer l'interprétation de nos analyses. Pour leur transcription, nous avons choisi le caractère italique.

- ***L'insistance sur les mots***

L'insistance sur les mots traduit le fait de vouloir mettre en relief une idée particulière lors de la communication dans l'entretien. Dans notre cas, l'insistance sur les mots a été très souvent exprimée par les enquêtés via le renforcement expressif de l'articulation des phonèmes et de l'augmentation du ton de la voix. L'écriture en majuscule du mot ou de l'expression sur lesquels les répondants insistaient, nous a semblé la plus appropriée.

- ***Les tours de parole***

Pour désigner les inspecteurs, notre public cible, nous avons opté pour quatre lettres soit « Insp ». Ce signe est suivi d'un chiffre pour définir le numéro de l'enquêté, donc quatre au total : Insp1, Insp2, Insp3 et Insp4. Par ailleurs, l'enquêtrice est désignée par la lettre « L » qui renvoie au prénom « Lydia ». Notons que la lettre « Q » ou « R » exprime qu'il s'agit d'une

question ou d'une réponse et le chiffre final indique le numéro du tour de parole dans l'entretien.

- ***La prise en compte du non-verbal***

Les énoncés des locuteurs lors des entretiens sont toujours renforcés ou contredits par des signes non-verbaux tels que les rires, les hésitations, les hochements de tête pour exprimer l'accord ou le désaccord, les sourires, les expressions d'étonnement ou d'incompréhension, les grimaces, les silences, etc. Tous ces aspects indispensables et indissociables de la communication ont été pris en compte dans nos transcriptions, nous avons choisi de les noter entre parenthèses (). Ces phénomènes, qui constituent en réalité le reflet d'une communication inconsciente et spontanée, nous indiquent sur ce que pense ou ressent l'informateur au moment où il parle, ce qui nous aidera à renforcer davantage nos analyses et nos interprétations.

- ***Ton et débit de la voix***

Ce que nous avons estimé nécessaire de prendre en considération et de noter aussi, ce sont le ton et le débit de la voix qui signifient respectivement, le degré de hauteur de la voix et la manière de parler (rapide/lent). Ces éléments prosodiques et sonores sont significatifs d'un état d'esprit ou d'un sentiment adapté à une situation donnée comme dans le cas où une idée surgit soudainement où lors d'une confirmation ou d'expression de joie, de colère, de nostalgie ou de regret. Concernant la transcription du ton de la voix, nous avons opté pour les flèches : montante ↑ lors d'un haussement du ton (augmentation de la voix) et descendante ↓ signifiant la diminution de la voix. Pour le débit rapide de parole, le choix s'est porté sur le signe ++.

2.3 Outils d'analyse de corpus

Nous présentons dans ce qui suit l'ensemble des outils et des procédés que nous avons choisis pour mener à bien l'analyse de notre corpus. Cette présentation s'étalera sur 03 parties :

2.3.1 Outils d'analyse du manuel scolaire

Concernant l'analyse du manuel scolaire, nous allons procéder par une analyse de contenu dans laquelle nous aspirons en dégager l'ensemble des éléments relatifs à la perspective interculturelle dans les textes de lecture particulièrement (lecture compréhension, lecture plaisir et lecture entraînement). Le choix de ces textes en particulier est motivé par la variété et la richesse typologique constatées (contes, textes littéraires, documentaires et prescriptifs)

ce qui offre un champ d'analyse propice par rapport à l'orientation prise, celle de l'interculturel ; mais aussi de par leur disposition dans la structure du manuel. En effet, ces textes sont complétés par des rubriques de questions/consignes/activités, lesquels feront l'objet d'analyse complémentaire par la suite.

Nous indiquons dans un premier temps les différents textes étudiés accompagnés de leurs auteurs respectifs afin de mesurer et comparer le taux de présence et de dominance des différents auteurs proposés selon leurs origines (Algériens, Français, autres, anonymes). Ce recensement nous servira de point d'appui qui nous mènera vers d'autres conclusions, et ce en reliant les résultats de celui-ci au contenu offert dans les textes du manuel. Pour cela, nous utiliserons la classification du tableau ci-dessous :

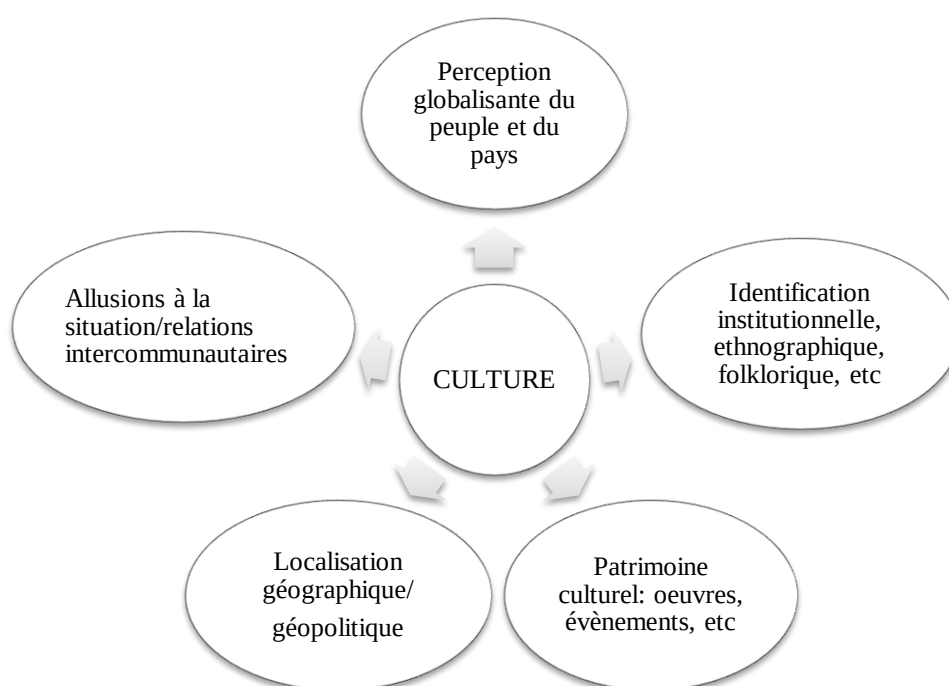
Tableau 7: Modèle du tableau présentatif des auteurs proposés dans le manuel scolaire

	Auteurs	Textes	Algériens	Français	Autres	Anonymes
Projet 1						
Projet 2						
Projet 3						

Projet 4						
	Total					

Ensuite, nous enchaînons par l'analyse du contenu des textes sélectionnés à l'étude, par le biais du modèle de Boyer (1998) que nous avons remodelé selon les besoins et les objectifs précis de notre enquête. Ce dernier s'articule autour de plusieurs éléments représentant la culture. La figure suivante illustre cela, sachant que nous évoquerons plus de détails sur ce modèle dans la partie analytique :

Figure 2: Eléments constructifs du modèle de Boyer



En se référant aux éléments exposés supra, nous classerons l'ensemble des passages décelés renvoyant au couple de cultures source/cible, mises conjointement dans le tableau ci-dessous dans une optique comparative (du contenu proposé dans chacune). En effet, il convient de rappeler que dans une orientation interculturelle, il est bien question de développement d'un système intermédiaire entre deux cultures, avec un itinéraire d'apprentissage dont l'extrémité ne saurait être la culture "cible", ce qui se rapporterait à un processus d'assimilation (Audras & Chanier, 2008), mais de se situer dans un positionnement intermédiaire reliant à la fois le développement des deux cultures (y compris celle qualifiée de "source") :

Tableau 8: Tableau d'analyse des éléments relatifs à la culture source et cible en fonction du modèle proposé par Boyer

Composantes culturelles	Eléments de la culture source	Eléments de la culture cible
Perception globalisante du peuple et du pays		
Identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique, touristique...		
Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets...		
Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes.		
Allusions à la situation /relations/faits intercommunautaires.		

L'analyse ne se limitera pas uniquement sur cette orientation comparative entre les deux cultures, mais s'étalera vers d'autres éventuelles dimensions culturelles qui peuvent ressortir au fur et à mesure de notre lecture des textes, en s'appuyant sur les travaux des auteurs tels que Puren qui évoque la composante transculturelle. Nous explorons subséquemment l'ensemble desdites rubriques de questions, consignes et activités qui s'annexent aux textes étudiés.

2.3.2 Outils d'analyse du questionnaire

Conscients que l'exploitation statistique des réponses recueillies est assez délicate, en raison de la typologie dominante des questions (ouvertes et semi-ouvertes), nous nous sommes donc efforcé à catégoriser les réponses recueillies. La catégorisation s'est basée en fonction des réponses plus ou moins semblables dans leurs sens, en tenant en compte également de la cohérence des idées exprimées par nos enquêtés. Cette façon de structurer les réponses nous a permis d'attribuer des chiffres à nos réponses malgré l'approche dite qualitative que nous avons prise, et ce à travers des histogrammes ou des tableaux synthétiques qui ont fortement contribué à aplanir la procédure :

Tableau 9: Tableau des fréquences en nombre et en pourcentage

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%

Ou encore par la technique du « nuage de mots » générée à partir des propos recueillis qui nous a permis de poser une sorte de représentation visuelle offrant la possibilité en déceler les mots-clés les plus évoqués. Ce nuage de mots se présente comme suit :

sphères, les propos portent plus particulièrement sur leurs représentations par rapport à l'Autre et à sa culture. Cet ensemble de procédés sélectionnés nous permettra de mettre en lumière ces diverses représentations (linguistiques et culturelles) ce qui renforcera et étoffera l'interprétation et l'analyse de nos données.

Après une lecture minutieuse des discours de notre public cible, nous en avons décelé les procédés suivants :

➤ ***Les procédés d'appartenance : pronoms et adjectifs possessifs, pronoms personnel, répétition des mots***

Exemples :

Insp2R29 : ++ je garde ma culture ↑ / je respecte la vôtre / **ih** (oui) on peut la respecter /// sinon il y aura une rupture c'est-à-dire il y aura ///

Insp1R18 : (hésitation) pas forcément / pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑

Insp3R11 : ++ l'arabe c'est sûr c'est notre langue

Insp3R46 : / mais je laisse personne s'approcher de / je ne permets pas au vent de déraciner ma maison / on a toujours quelque chose à garder c'est notre PROPRE /// elle est à nous ++ c'est ça ce qu'on appelle la richesse de l'homme ↑ /// il ouvre sa fenêtre ça veut dire qu'il accepte toutes les civilisations toutes les cultures universelles MAIS il doit garder sa culture

➤ ***Les adverbes modaux, d'affirmation, d'intensité, de doute***

Exemples :

Insp4R49 : *eah* les Algériens se ferment sur eux / dernièrement avec internet et / on essaye de rattraper le retard / mais malheureusement / si vous voulez rattraper quelque chose vous devez passer par certaines étapes / premièrement apprendre / et malheureusement les Algériens n'aiment pas apprendre et c'est ça le problème ↑ vous avez constaté ↑

Insp1R27 : une TRES TRES grande différence *eah*

Insp2R25 : ++ certainement bien sûr ↑ bien sûr une langue *eah* ça nous aide à découvrir un autre mode de vie *eah* ///

Insp2R46 : ++ elle est **balak** (peut-être) plus ouverte / plus développée **hna** (ici) il y a toujours des ///

➤ ***L'insistance sur les mots : augmentation du ton et du débit de la voix***

Exemples :

Insp3R48 : oui je travaille MAIS dans le CADRE DE TRAVAIL / donc le cadre de travail j'accepte de travailler avec lui

Insp4R43 : ++ il n'y a pas de soucis l'intégration ↑MAIS la culture NON

Insp2R28 : (hésitation) SANS L'ACCEPTER ↑ c'est-à-dire on peut l'accepter mais sans l'appliquer sur soi-même

Insp1R8 : oui dans mon entourage on parle tamazight, uniquement TAMAZIGHT

➤ *Les procédés marquant le rejet ou au contraire l'admiration : adjectifs qualificatifs, négation, pronoms personnels, interjection*

Exemples :

Insp2R13 : c'est une VRAIE richesse

Insp3R52 : ça veut dire que Meriem *عليها السلام* (que la paix soit sur elle) *ولدت عيسى عليه السلام* (a donné naissance à Issa que la paix soit sur lui) dans cette période à partir du 15 septembre jusqu'au 15 octobre / septembre-octobre généralement c'est dans cette période / ce n'est pas janvier / parce que nous avons un repère FIXE un repère ABSOLU c'est le CORAN c'est les paroles du bon dieu **hna 3labana ga3 biha hadi** (nous le savons tous) mais EUX ils ne savent pas ça d'ailleurs **mayesta3rfouche** (ils ne reconnaissent pas) même b le coran ta3na d'accord ?

Insp1R27 : par exemple / bon pour les cultures / nous *pfff* on a vraiment / on a beaucoup de tabous ↑ on a beaucoup de tabous / alors qu'eux ↑ ils n'ont pas ce genre de tabous / on est FREINE par ces tabous / c'est pour ça qu'on n'avance pas ↑ on n'avance pas TOUT est tabou en Algérie

Insp2R26 : des fois oui / mais généralement elle est très enrichissante / c'est bien de s'ouvrir vers le monde

➤ *Les procédés marquant des sentiments positifs ou négatifs*

Exemples :

Insp1R22 : bien sûr je serai content parce que là / ça va me donner l'occasion de connaître sa culture /de le connaître lui-même / donc à travers lui je connaîtrai sa culture /son mode de vie *euh* /// tout ce qui entoure cette personne

Insp1R26 : Oui j'ai apprécié beaucoup de choses et /// non seulement j'ai apprécié mais je suis revenu avec des regrets↓ / des regrets par rapport à l'avancée culturelle / modes de vie / qu'ils ont là-bas alors que nous on a TOUS les moyens pour progresser / pour avoir une vie MEILLEURE que celle-là ↑ mais dommage malheureusement c'est malheureux pour nous ↓ / on n'est pas encore arrivé à ça

Insp4R39 : *euh* en France je ne sais pas ↑ je préfère Belgique ou Canada

Insp2R29 : oui c'est difficile / il Y A une menace / certainement il y a ///

➤ *Des procédés paralinguistiques signifiants*

Exemple :

Insp4R26 : ++ (hochement de tête) NON / non le contraire ↑ (sourire) ça enrichie

Insp4R11 : oui c'est ma langue maternelle (sourire)

Insp3R40 : *eah* (hésitation) en réalité on ne peut pas déraciner une langue à sa culture // ce sont deux choses inséparables ou bien indissociables ↑

Insp4R21 : (silence) *bah* cette question elle est un peu /

L'ensemble des procédés linguistiques et paralinguistiques cités supra, dont ne nous pouvons faire ici la liste exhaustive, nous permettra d'identifier des discours de nos enquêtés, des propos qui reflètent ce qu'ils pensent ou ressentent.

Toutefois, pour pouvoir approfondir notre analyse des représentations et de la sensibilité interculturelle des enquêtés, il nous est paru nécessaire de suivre le DMIS élaboré par Bennett.

2.3.3.2 L'analyse suivant le modèle du DMIS

Proposé par Milton Bennett en 1986 dans le but d'expliquer comment les gens expérimentent et engagent la différence culturelle, le modèle de développement de la sensibilité interculturelle comporte différentes phases. Ces dernières s'étalent sur un continuum à deux extrémités, allant de l'ethnocentrisme : déni, défense et minimisation où « *la différence y est perçue comme immuable et menaçante* »²⁰, en passant par des phases de plus grande reconnaissance et d'acceptation des différences culturelles que Bennett appelle « l'ethnorelativisme »²¹ : acceptation, adaptation et intégration où « *la différence y est perçue comme malléable et source de renouveau, d'équilibre* » (idem).

Ainsi, nous nous proposons de mesurer la sensibilité interculturelle des formateurs à travers l'analyse des représentations liées à la culture cible et aux différences culturelles exprimées dans les discours des entretiens, en suivant cet instrument conceptuel. Ce dernier constitue un

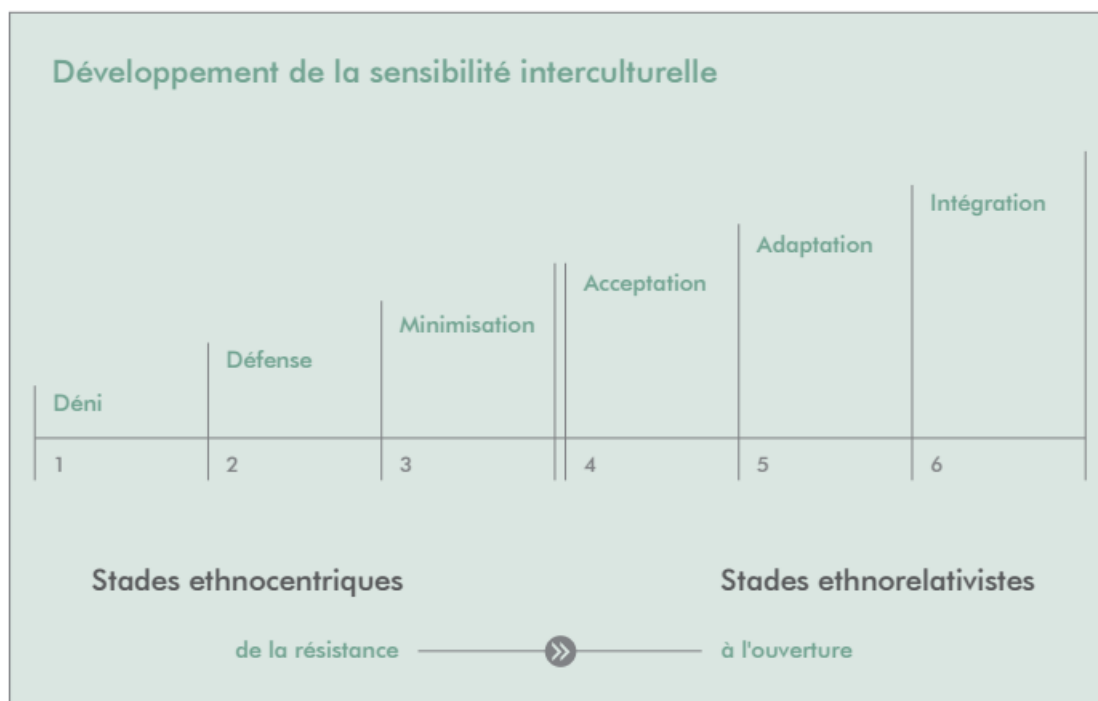
²⁰ Sur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf, consulté le 25/05/2018.

²¹ Le terme « ethnorelativisme » a été proposé par Bennett (1986) dans son article intitulé *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*, par opposition à l'ethnocentrisme. Par conséquent, nous pouvons maintenir l'usage dudit concept afin de sauvegarder au mieux l'authenticité des concepts avancés dans le DMIS.

outil efficace pour la compréhension des mouvements émotionnels et l'observation du processus d'ouverture culturelle de chacun de nos informateurs. Le modèle forme alors un cadre de référence adéquat pour considérer ces derniers.

Le schéma suivant illustre les différents stades organisés le long d'un continuum de sensibilité croissante à la différence culturelle. Toutefois, ce dernier n'est pas statique, il y a possibilité que les individus évoluent ou régressent selon les circonstances.

Figure 4: Schéma représentatif du DMIS



Nous avons jugé nécessaire d'apporter quelques explications quant aux différents concepts relatifs au modèle, cet instrument qui nous permettra à l'issue de l'analyse des représentations culturelles des formateurs de les situer sur l'échelle de la figure supra afin d'indiquer à quel(s) stade(s) de développement de sensibilité interculturelle s'inscrivent ces derniers.

Ainsi, nous avons constitué la grille ci-dessous qui permet de saisir chaque élément qui sera notre point d'appui pour diagnostiquer la position de chacun de nos enquêtés.

Tableau 10: Grille explicative des différents stades de développement de la sensibilité interculturelle selon Bennett

LES STADES DE L'ETHNOCENTRISME	
Phase 1 <u>Déni</u> <i>(nier la différence)</i>	Dans cette phase, considérée comme le plus bas degré d'ouverture culturelle, on ignore qu'il puisse exister une culture autre que la nôtre (notre culture est centrale, aucune culture n'existe en dehors de la nôtre). A ce stade, on est dans l'ultime ethnocentrisme, on ne remet jamais en question notre propre façon de voir le monde avec sa pluralité, c'est ce que l'on nomme « l'esprit de clocher ». Cet état d'esprit reflète en fait un degré très limité de contact avec les autres cultures, ce qui conduit à un sentiment de gêne, ou par le fait qu'on trouve bizarre ce qui est différent. Les personnes correspondant à cette phase, croient dur comme fer qu'ils agissent de manière naturelle et normale et que les autres manières d'agir sont peu judicieuses. Ces derniers ne se sentent pas menacés par les différences culturelles étant donné qu'ils les nient. Dans des cas extrêmes de déni, les différences de cultures sont conférées à un statut sous-humain à l'exemple du cas de l'attitude qu'avaient les premiers pionniers blancs à l'égard des Amérindiens. Dans ce cas, on ne se sent pas menacé par les différences, on ignore clairement qu'elles existent.
	Cette phase représente une progression de la sensibilité par rapport au déni dans la mesure où il s'agit d'un résultat d'une perception assez importante des différences pour qu'elles soient menaçantes. A ce stade, on croit aux différences

Phase 2 <u>Défense</u> <i>(accepter les différences culturelles, mais les diaboliser)</i>	culturelles et on les accepte, néanmoins on ne voit pas les autres cultures d'un bon œil, on se sent fortement menacés par elles au point où on voudrait côtoyer le moins possible ou pas du tout les personnes « différentes ». Ce dénigrement peut être attaché à la race, au sexe, ou à quelconque présumé signe de différence et est reconnu généralement par l'élaboration des stéréotypes négatifs (ils sont tous comme cela, ils sont tous pareils, etc.). Il s'agit d'un stade dans lequel l'insécurité et la méfiance de l'Autre sont très grandes. Cette attitude défensive est expliquée non pas par l'ignorance mais bien par l'ethnocentrisme. Autre aspect du stade de défense est le postulat de supériorité culturelle où on présume que sa propre culture est à l'apogée de toutes les autres. Une telle manœuvre assigne inévitablement à ce qui est divergent un statut inférieur.
Phase 3 <u>Minimisation</u> <i>(banaliser les différences)</i>	Dans cette troisième et dernière étape des positions ethnocentriques selon Bennett, on minimise les différences, autrement dit, les différences sont perçues comme étant superficielles. Les sujets à ce stade adoptent une attitude très générale, ce qui relève de l'universalisme : on suppose que toute l'humanité est régie à travers des normes et des points en commun de base qui orientent les comportements et les valeurs. Le fait de banaliser « <i>les différences et de se montrer tolérant est une attitude qui n'entraîne pas de changements réels, puisque l'individu reste centré sur ses propres paradigmes culturels, qui sont pour lui universels, sans réellement faire d'efforts pour les modifier</i> » (Colomb, 2012, p. 29) .
LES STADES DE L'ETHNORELATIVISME	
Phase 4 <u>Acceptation</u> <i>(attitude tolérante et sympathique envers les différences)</i>	Entre la phase de minimisation et celle de l'acceptation se fait un embrayage qui change complètement les registres de références mentales et l'attitude des gens face aux différences. Cette position est marquée par une réinterprétation mentale, une nouvelle manière d'apercevoir les cultures comme étant fluides et dynamiques plutôt que rigides et statiques. A ce stade, les personnes désirent explorer l'autre culture ce que Beacco appelle « <i>l'étrangeté motivante</i> » (2000, p. 109) et ne perçoivent plus les différences comme menaçantes ou mauvaises, ils acceptent le fait que d'autres individus puissent avoir des cadres de références culturels divergents. Dans cette phase, on évite de colporter des préjugés ou de faire des blagues de mauvais goût

	sur l'Autre dans la mesure où on en perçoit la richesse, on cherche plutôt à s'informer et à connaître l'Autre dans un respect mutuel.
Phase 5 <u>Adaptation</u> <i>(les différences constituent un atout)</i>	A ce stade, les individus sont capables de modifier leur comportement pour s'adapter à l'autre culture c'est-à-dire à des normes différentes des siennes. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'ils abandonnent leurs croyances ou leurs valeurs et leur culture d'origine, mais y incluent des éléments de l'autre culture. Cette capacité de changement constitue le cœur de la communication interculturelle. La forme la plus commune d'adaptation est l'empathie. Cette dernière, telle que définie par Bennett, suppose un changement temporaire de manière d'agir et de considérer les situations, où on les perçoit comme si l'on était l'autre personne, on est en mesure d'émphatiser avec lui. Les gens à ce stade sont alors pluralistes culturels car ils sont capables de fonctionner dans plus d'un cadre de référence culturel.
Phase 6 <u>Intégration</u> <i>(je peux modifier mon comportement tout en restant moi-même)</i>	L'intégration est la dernière phase de l'ethnorelativisme. L'individu devient à ce stade, une personne multiculturelle selon Adler. Il s'agit d'une personne qui <i>« n'est pas simplement la personne sensible à plusieurs cultures différentes. C'est plutôt la personne qui est constamment en train de devenir une partie de et qui se sent en même temps en dehors d'un contexte culturel donné »</i> [traduction libre] (Adler, 1977). A ce stade, le sujet est capable d'effectuer une « évaluation contextuelle » : il peut vite choisir dans l'un ou l'autre des registres culturels les attitudes communicationnelles les plus appropriées. Cette étape exige souvent des séjours prolongés dans les communautés des deux cultures. Le système de valeurs de ce sujet est alors extrait de différents cadres culturels, mais il n'en adopte aucun entièrement. Les différences culturelles dans cette phase sont vécues comme un élément important et réjouissant de la vie.

2.4 Synthèse méthodologique

A l'effet de faciliter la compréhension du protocole adopté pour notre recherche, laquelle s'étend sur trois phases distinctes mais complémentaires, nous exposerons dans le tableau ci-dessus un récapitulatif des principaux points méthodologiques :

Tableau 11: Récapitulatif méthodologique

Questions de recherche	Hypothèses	Outils d'investigations	Objectifs	Public choisi	Méthode d'étude
Dans quelle mesure la compétence interculturelle est-elle prise en compte dans le manuel de FLE de 5ème AP adapté aux nouveaux programmes ?	Le manuel adapté aux nouveaux programmes, contrairement aux précédents, prendrait davantage en compte le développement de la compétence interculturelle dans son contenu.	Analyse de contenu (Manuel scolaire)	Identifier la place accordée à la compétence interculturelle	5èmeAP	Qualitative
De quelle manière s'illustrent les pratiques et/ou les initiatives entreprises par les enseignants de FLE dans la perspective interculturelle, notamment par rapport à l'usage que l'on fait dudit support ?	L'intérêt des pratiques pédagogiques serait plutôt axé sur un travail autour de la culture source au détriment d'une approche duale, alliant le développement des deux cultures (source et cible) dans un principe d'égalité de chacune.	Questionnaires	Cerner les pratiques, initiatives et contraintes rencontrées dans l'approche interculturelle	Huit (08) enseignants-formateurs du cycle primaire	
A quel(s) stade(s) de sensibilité interculturelle se situent véritablement les formateurs?	Les formateurs se situeraient dans des stades inférieurs de sensibilité interculturelle au vu de l'ancrage de représentations éventuellement négatives envers les différences culturelles et leur admission en classe.	Entretiens semi-directifs	Dégager les représentations culturelles pour permettre d'évaluer la sensibilité interculturelle	Quatre (04) formateurs du cycle primaire	

PARTIE 2 :
LA PLACE DU CULTUREL DANS LE
MANUEL SCOLAIRE

CHAPITRE 1 : PRECISION CONCEPTUELLE

Ce premier chapitre de la partie théorique se propose de poser les jalons et les concepts de base nécessaires à la compréhension du reste des parties proposées dans la présente thèse. En effet, celui-ci embrasse les éléments définitoires de quelques concepts-clés et génériques à la fois tels que « la culture » ou « l'interculturel » en tenant compte de les inscrire dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Nous nous efforcerons de surcroît à définir la « compétence interculturelle », ses composantes et ses enjeux, étant donné que c'est la présence et la place accordée à cette notion qui sont recherchées dans notre analyse du manuel. Notons que ladite compétence transcende le fait de travailler sur l'autre culture mais il s'agit plutôt d'une compétence qui jumelle les deux dimensions de l'Autre et du Même, c'est-à-dire « *un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* » (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 28). Nous mettrons enfin le point sur le culturel et ses déclinaisons (multi-, inter-, pluri- et trans- culturel) à l'effet de préciser au mieux les traits distinctifs de chaque élément pour éviter de se fourvoyer dans l'analogie des concepts.

1.1 La culture : généralités et place dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

De nombreuses acceptions du mot « culture » sont apparues au fil du temps, reflétant la volonté de comprendre l'Homme dans sa diversité et dans son unité. D'ailleurs en 1952, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn dénombraient plus de 200 différentes définitions du terme « culture » (El wadi, 2007). En fait, Le terme dérive primitivement du latin « cultura » signifiant dans son sens littéral l'action de cultiver la terre en vue de la rendre fertile et rentable. Ce mot remonte à son tour du verbe « colere » qui désigne « soigner » « entretenir » pour parler de la nature et « honorer » pour parler des dieux d'où la formation du mot français « cultes ».

Ensuite, un nouveau sens vient s'ajouter au mot culture qui ne désigne plus exclusivement le travail de la terre relatif au secteur de l'agriculture mais plutôt l'action d'accroître les facultés mentales par des activités intellectuelles. Cicéron, philosophe romain, fut le premier à associer la culture à l'esprit ou à l'âme lorsqu'il l'emploie comme métaphore dans son essai : « *Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour*

l'humain sans enseignement [...] La culture de l'âme c'est la philosophie » (1864, p. 13). Il affirme également que « *la culture de l'esprit est l'ensemble des savoirs théoriques et pratiques acquis par un être humain* » (idem).

Cicéron par sa conception, partageait avec la majorité des philosophes du XVII^e siècle, tels que Hobbes, Bacon et Morus, une approche dite « universaliste » ou « humaniste ». Pour ces derniers, la culture désignait le processus de perfectionnement des capacités humaines (savoir théorique, savoir pratique, savoir-faire, savoir être,...etc.) acquis par un humain au cours de sa formation et son instruction. Ces capacités contribuent à l'élever au-dessus de la condition primitive de l'animal, autrement dit, « la culture » fait perdre l'animalité chez l'homme, faisant de lui un être civilisé et « cultivé » par opposition aux sauvages et aux barbares.

En effet, en XVIII^e siècle, dans son ouvrage titré « *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité* » le philosophe allemand Von Herder (1791) utilisait le mot « culture » pour distinguer les peuples cultivés aux peuples barbares « les hommes sans culture ». Il considérait la culture comme une phase d'évolution des forces intellectuelles et morales de l'humanité. L'auteur ajoute que « *la différence entre les peuples illustrés et les non illustrés, cultivés et non cultivés, réside non dans sa particularité sinon seulement de son degré* » Cité par (Cuche, 2004, p. 30).

Aux XX^e siècle, vu la genèse de l'anthropologie en tant que science autonome, le concept de culture est alors largement polysémique, lui donner une définition claire n'est pas une mince affaire. En effet, Kaplan et Hamers attestaient que la culture est un mot « *fourre-tout* » (1972, p.03). Quant à Paul Mercier dans son article « Anthropologie sociale et culturelle » affirme qu'

Une terminologie parfaitement cohérente n'existe pas encore ; un terme donné peut avoir dans la littérature anthropologique toute une série d'acceptions. Plus élevé est le degré de généralisation qu'il implique, plus il a eu de succès dans l'usage courant, moins l'accord se fait aisément sur sa signification. (1968, p. 896)

C'est par l'anthropologie anglo-saxonne que la notion a connu depuis sa genèse une maturité scientifique. L'anthropologue Anglais Edward Burnett Tylor, fut le premier à avoir donné une définition conceptuelle à la « culture » jugée claire, objective et considérée comme la plus classique à laquelle s'adossaient plusieurs analyses. Dans son ouvrage « *Primitive culture* » il l'a conceptualisé comme suit :

culture, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société. Cité par (Cuche *op.cit.*, p.16)

Dans ce passage, Tylor met l'accent sur le fait que la culture touche désormais tout ce qui se rapporte à l'homme. Ainsi qu'à la nécessité de ne pas écarter l'environnement dans lequel l'homme acquiert ses référents culturels, autrement dit, de considérer la culture dans sa dimension collective et non pas uniquement dans sa singularité.

De surcroît, par cette définition a priori descriptive, l'auteur posait pourtant un postulat non encore évoqué par ses prédécesseurs supposant « *que tout homme capable de vivre en collectivité, même le plus primitif, avait une culture* »²². Ensuite, en décrivant les capacités et les habitudes comme « acquises », l'auteur voulait dire d'une part que la culture, de manière générale, est acquise comme elle peut être transmise c'est-à-dire qu'elle s'apprend et elle se partage. C'est pourquoi on la trouve actuellement au centre de réflexion des partisans de l'approche culturelle et interculturelle en didactique des langues et possède une place incontestable dans presque toutes les politiques éducatives. D'autre part, en soulignant le caractère acquis de la culture, Tylor contestait l'attribution de cette dernière à la nature physique des peuples, une idée encore largement diffusée chez les anthropologues de l'époque.

De nombreux penseurs et autres anthropologues ont tenté de poser des définitions à la culture sans qu'aucune d'elles ne puissent altérer le sens principal de la définition de Tylor. Néanmoins, chacune de leurs nouvelles conceptions contribuait à asseoir la notion. Certains auteurs font la distinction entre un concept large et un concept restreint. Ainsi, la culture au sens large est définie comme étant le résultat de toute activité humaine tant matérielle que non matérielle. En parallèle, ils parlent d'une culture au sens restreint comme d'une création subjective (science, art, etc.) de ces résultats.

Actuellement les définitions se rejoignent plus au moins. Pour Claude Lévi-Strauss la culture est

un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous

²² Sur : https://www.scienceshumaines.com/penser-la-culture_fr_901.html, consulté le 22/05/2018.

ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres.
(1950, p. 09)

En fait pour Claude-Lévi Strauss et pour d'autres fervents défenseurs de l'approche « particulariste », qui va à l'encontre de l'approche universaliste citée plus haut, tel que Michel Leiris s'accordaient sur une conception anthropologique ou ethnologique qui supposait que la culture propre à une société donnée est l'ensemble de réalisations matérielles et spirituelles à un groupe humain, autrement dit, un ensemble de règles des comportements qui caractérisent un groupe humain particulier et que l'individu doit s'approprier afin de s'y intégrer. Cette approche suppose alors qu'il existe des valeurs culturelles particulières et distinctes selon les sociétés, remettant ainsi en cause l'idée de nature humaine ou d'universalité humaine.

En somme, pour synthétiser cette antinomie des deux acceptions d'universalisme/particularisme source de toute la réflexion philosophique de la culture, nous dirons qu'on peut soit considérer selon la conception dite humaniste de l'universalisme qu'il existe des valeurs culturelles et universelles qui nous renverrait à une supposée nature humaine et à laquelle tout être humain devrait adhérer. Ou bien, on considère que ces prétendues valeurs ne sont qu'un leurre qui dissimule en réalité la volonté hégémonique d'une culture particulière. Il n'existerait donc que des cultures (au pluriel) particulières relatives à des conditions socio-historiques données.

Cependant, on ne peut parler de la culture sans évoquer la vieille controverse culture/civilisation. Cette dernière a fait l'objet de diverses interprétations pendant plus d'un siècle de la part des philosophes, des anthropologues, des historiens et notamment des didacticiens. En effet, la notion de « culture » fut longtemps considérée comme synonyme de « civilisation ». C'est le cas pour Galisson et Coste qui attestent que

Dans l'enseignement des langues, c'est l'acception (synonyme de civilisation) qu'on réfère le plus souvent, parce que la culture « ensemble de caractéristiques propres à une société donnée » se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme de civilisation qu'on a généralement recours pour dénoter « culture ». (1976, p. 84)

Dans la même lignée, les notions de « culture » et « civilisation » n'apparaissent pas comme des concepts distincts dans la réflexion de Porcher, les mettant au service de la didactique. Il estime que *« ce que l'on entend par culture comme par civilisation constitue, dit-on, un enjeu didactique essentiel et préalable »* (Porcher, 1986, p. 12).

Dans l'enseignement des langues étrangères, les interprétations données à ces notions demeurent ambiguës et varient selon chaque système éducatif, comme le confirme Béacco :

La notion de « culture » est d'une polysémie telle que ce n'est pas d'elle que peut revenir une quelconque décision didactique. Au contraire, il revient au décideur éducatif, dans les cadres proposés par la réflexion didactique, de sélectionner parmi les interprétations attestées de « civilisation » et de « culture » celle(s) qui correspond (ent) au projet éducatif à mettre en place dans une situation d'enseignement donnée. (2000, p. 11).

Par ailleurs, en citant la « culture » et la « civilisation » conjointement pour exprimer la dimension culturelle en général, Beacco met en exergue l'intérêt de celle-ci dans l'enseignement des langues ainsi qu'à la nécessité de l'aborder en complément aux compétences linguistiques :

déployons [...] les éléments à partir desquels se repèrent certaines acceptions de culture et civilisation, communément sollicitées en didactique des langues, bien qu'à des degrés divers pour désigner ce que l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue : les genres de vie, les mœurs, les valeurs et les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines. (ibid. p. 22)

Néanmoins, Beacco (1986) opte pour la notion de « civilisation » et adopte l'expression « langue-civilisation » estimant que langue et civilisation entretiennent des rapports interdépendants et que c'est à travers la langue que se révèlent l'histoire et la culture d'une société donnée.

A contrario, certains chercheurs font une distinction explicite de la dichotomie culture/civilisation à l'exemple de M. De Carlo (1998) qui proposait de substituer « civilisation » par « culture ». D'après elle, la civilisation suppose une hiérarchie de valeurs acquises et préétablies, tandis que la culture prévoit une reconnaissance de la pluralité des systèmes, des sociétés et des opinions étant ainsi porteuse de reconnaissance et de respect envers les différences.

Bien que divers spécialistes de l'histoire de la didactique des langues aient déjà proposé d'intégrer l'enseignement de la culture ou de la civilisation au sein de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cela dit, le traitement attribué aux aspects culturels a subi des variations selon les différentes méthodologies. De plus, l'accès au savoir culturel demeurait souvent en marge des éléments catalogués comme contenu linguistique (aspects grammaticaux), parce qu'il a très souvent été considéré comme accessoire.

Aujourd'hui, la définition de la culture proposée par l'UNESCO est présentée comme suit :

*La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.*²³

D'après cette définition, nous pouvons déduire qu'une « culture collective », naît et se construit à partir des interactions des sujets appartenant à la même société avec leurs cultures individuelles.

Par ailleurs, dans les travaux de recherche relatifs aux représentations de la culture, l'un des modèles les plus connus est celui de l'iceberg (Schooffel et Thompson, 2007). Ce dernier a pour objectif d'illustrer les diverses composantes de la culture, en mettant en lumière le fait que certaines d'entre elles sont perceptibles, alors que d'autres sont situées à un niveau inconscient et implicite et donc difficiles à découvrir, tout comme l'iceberg qui demeure en grande partie immergé dans l'eau. A ce sujet, Edward T.Hall affirme que « *La culture est généralement cachée et échappe au contrôle volontaire, formant ainsi la trame et la chaîne de l'existence humaine* »²⁴. Il explique également qu'

Il existe un niveau de culture sous-jacente caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportements et de pensée non dites, implicites, qui contrôlent tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur

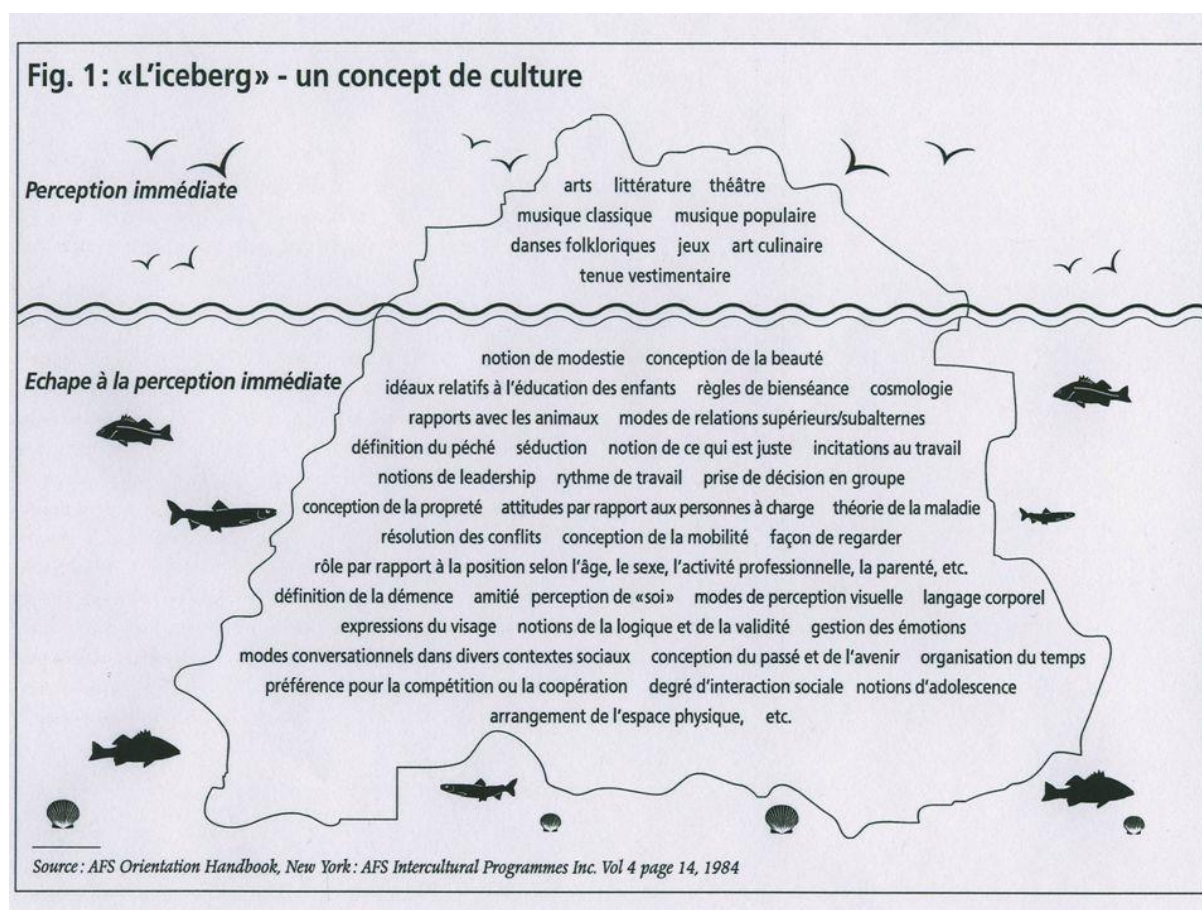
²³ Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982.

²⁴ Sur : https://www.umoncton.ca/publications_docs/SAEE-moncton/Adaptation_culturelle/files/assets/basic-html/page10.html, consulté le 27/06/2018.

cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. (Hall, 1984, pp. 14-15).

Dans la partie visible, c'est-à-dire la pointe de l'iceberg (voir la figure ci-dessous), certains aspects culturels sont visibles : arts, littérature, musique, tenues vestimentaires, etc. En somme, tout ce qui peut traverser l'esprit lorsqu'on évoque le mot « culture ». Or, la culture mérite une perception beaucoup plus approfondie, renvoyant à la partie immergée de l'iceberg. Dans cette partie imperceptible, on retrouve des éléments culturels difficilement repérables tels que les valeurs, les croyances, la spiritualité, les rapports hommes/femmes, la vision du monde, etc. Ces aspects cachés se révèlent lorsqu'on vit dans un groupe donné et qu'on commence à chercher l'origine des éléments observables.

Figure 5: Le modèle de culture de l'iceberg d'Edward T.Hall



L'élaboration de ce modèle d'iceberg est dictée par la volonté de prise de conscience et prise en considération de ces référents culturels cachés. Il nous rappelle que, dans les rencontres

interculturelles, les ressemblances et les points en communs remarqués au premier abord entre les différentes cultures peuvent s'avérer basées sur des hypothèses qui ne reflètent pas forcément la réalité. Ainsi, cet ensemble de représentations de pratiques mal fondées conditionne en quelque sorte notre vision du monde, nos façons de communiquer, de penser et d'agir. De ce fait, *« apprendre interculturellement signifie d'abord être conscient de la partie cachée de son propre iceberg et être capable d'en parler avec les autres, afin de mieux se comprendre et d'identifier des points communs »*²⁵

En définitive, nous précisons que le terme « culture » tel que nous l'utilisons dans cette thèse renvoie à une conception très large qui embrasse toutes les références culturelles spirituelles ou matérielles, propres à un ensemble d'individus formant un groupe culturel identifiable, tels que les traditions, les croyances, les arts, les modes de vie, les normes, le langage, les comportements sociaux, les rites ... etc.

1.2 Qu'entend-on par « interculturel » ?

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), Cuq distingue entre « interculturel » et « multiculturel » (que nous détaillerons plus loin), ce dernier désigne *« la présence de différentes cultures sans qu'il y ait forcément une interaction entre elles. Contrairement à la simple coexistence des cultures, l'interculturel stipule un échange entre les cultures dont devrait profiter les deux (ou plusieurs) côtés »*²⁶ L'interculturel se veut alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme. C'est justement *« l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs »* (De Carlo, 1998, p. 40).

L'interculturel trouve son origine en France au début des années soixante-dix et s'inscrit dans la pédagogie de compensation réservée aux enfants de migrants. Carmel Camilleri (1989) fut l'un des premiers à établir une psychologie interculturelle, ouvrant ainsi tout un champ de recherches sur l'interculturalité. Depuis, le concept a connu un véritable essor et traverse la quasi-totalité des disciplines en sciences sociales. En effet, depuis une quarantaine d'années, on le rencontre un peu partout notamment dans le management des entreprises, ainsi qu'en

²⁵ Y. Glukhova, *Dimension interculturelle*, sur : https://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/dimension_interculturelle.pptx, consulté le 22/09/2018.

²⁶ L.Koenig, *Interculturalité*, 2008, sur : <https://www.etudier.com/dissertations/Interculturalit%C3%A9/166288.html>, consulté le 22/09/2018.

didactique des langues étrangères, où il fait l'objet de travail de maints auteurs et chercheurs de la discipline qui l'ont mis au centre de leur réflexion, tels que Zarate (1986), Abdallah-Pretceille (1986), (2003) ; Byram (1992), (1993) Dervin (2009), (2011), (2012), Puren (2002), etc. Pour ne citer que quelques exemples qui témoignent, non seulement la transversalité mais aussi la complexité de cette notion. Cela n'est pas un hasard lorsqu'on observe ce monde « *de plus en plus globalisé une construction qui aide à gérer cette nouvelle abondance et mixité, est indispensable* » (Cuq, 2003, p. 136).

L'interculturel implique, selon Clanet, la prise en considération des notions de réciprocité et de complexité dans les échanges et les relations entre cultures. Il serait alors « *l'ensemble des processus - psychique, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* » (Clanet, 1993, p. 21).

Ainsi, l'interculturel s'appuie sur des principes de rencontres, d'interactions et d'interrelations, mais aussi de respect de l'Autre et de sa découverte dans ses ressemblances et ses différences. Une découverte qui nous permet de comprendre l'ensemble des normes, de valeurs et des modes de vie de chaque groupe socioculturel tout en restant vigilant au risque d'acculturation, autrement dit, au risque d'assimiler une culture étrangère à la sienne amenant à la perte de l'identité culturelle²⁷, comme l'illustre si bien cette citation de Gandhi :

Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune.
(2004, p. 85)

Par ailleurs, l'interculturel appelle à une réflexion sur sa propre identité culturelle. En effet, De Smet et Rasson (1993) pensent que les questions essentielles d'une pratique interculturelle devraient être : « qui suis-je ? », « que fais-je ? » et « que faire d'autre », « quelles sont les ressemblances et les différences entre moi et les autres ? ».

L'intérêt de la démarche interculturelle est donc la prise en conscience de soi, de ses propres marqueurs culturels « *Les apprenants requièrent la simulation de leur regard et leur*

²⁷ Le terme « identité culturelle » désigne « *les aspects de l'identité communs aux personnes appartenant à une certaine culture, qui, envisagés globalement, les distinguent des membres d'autres cultures* » (UNESCO, 2013)

interrogation sur soi et leurs propres réponses, par la médiation de questions et sous l'effet « miroir » d'un matériel ou support de départ » (Guillén Diaz, 2007, p. 197).

Dans la même réflexion, Herbert Christ décrit cette démarche interculturelle en la comparant à des regards qui se croisent. En croisant les regards, du « moi » et de « l'autre », des questions émergent sur l'identité et l'intention de l'Autre. Néanmoins, pour répondre à ces questions il est impératif que l'on se demande d'abord qui est-ce ce « moi » (Herbert, 2000).

Si dans l'interculturel, il s'agit bien de développer un processus intermédiaire entre les cultures (source et cible), avec un chemin d'apprentissage, le but de celui-ci ne saurait être la culture "cible", ce qui mène à un processus d'assimilation. Le rôle de médiateur engage un positionnement intermédiaire, avec un mouvement de va-et-vient permettant d'accroître des connaissances sur les deux cultures et d'agir comme médiateur.

Pour revenir à la didactique des langues étrangères, l'interculturalité comme objectif s'avère comme une démarche qui met plus d'appui sur le développement des personnalités des élèves que n'y mettaient les approches traditionnelles, c'est pourquoi Abdallah-Pretceille, suivie de plusieurs autres auteurs, parle d'une « éducation interculturelle ». Maddalena de Carlo résume l'éducation interculturelle comme suit :

Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique [...], il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente » (op.cit., p. 44)

De Carlo évoque l'éducation interculturelle surtout dans les cours des langues étrangères, étant donné que l'apprentissage d'une nouvelle langue conduit forcément à la rencontre de la culture cible. Elle confirme, à la lignée d'autres auteurs et didacticiens, que pour envisager une éducation interculturelle, le point de départ doit être le travail sur l'identité culturelle de l'apprenant qui devrait l'amener à relativiser ses certitudes et à s'ouvrir, voire même à supporter la complexité des situations appartenant à une culture autre, pour arriver à un stade d'adaptation. Dans cet ordre des choses, l'apprenant pourrait même développer la capacité

d'intégration après des séjours prolongés dans différents endroits où l'on est mis en contact avec d'importantes différences culturelles (Bennett M. , 1993).

En récapitulatif, pour ce qui est de l'interculturel, nous retenons la définition donné par Verbunt, selon laquelle :

L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle [...] toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble. (2011, p. 09)

Dans ce qui précède, l'auteur défini l'interculturel comme une perspective humaniste, dynamique visant à réduire les conflits et les tensions interactionnels et à promouvoir la diversité et la relativité culturelle entre des groupes socioculturels différents, dans la mesure où l'auteur considère l'interculturel comme « *une barrière à toute hégémonie culturelle et un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle* » (idem).

1.3 Compétence interculturelle : composantes et enjeux

Selon les acceptions données par Byram et al. (2002) et Porcher (2004) , acquérir une compétence interculturelle signifie prendre conscience de l'existence de différentes perceptions du monde, qui ne sont pas forcément similaires aux nôtres et accepter le fait que d'autres individus issus d'autres cultures cultivent leurs propres coutumes, modes de vie, normes et valeurs et que cette manière différente de vivre est toute aussi « bien » ou « vraie » que la nôtre.

Carmen Guillén Diaz (2007) considère la compétence interculturelle comme une compétence qui n'est pas isolée des autres compétences du champ social, dans la mesure où elle relève du processus de socialisation et de construction de l'identité (personnelle, sociale et culturelle) des individus, qui sont engagés dans le phénomène communicationnel et donc confrontés aux divergences culturelles et à l'altérité. Elle n'est pas non plus disjointe des compétences langagières, car on trouve dans la communication des identités et des individus qui rentrent en contact. Ainsi, pour réussir la communication, il est nécessaire qu'il y ait une compréhension interculturelle entre eux. Dans cette perspective, « *la finalité de l'enseignement des langues est envisagée comme le développement d'une compétence de communication interculturelle*

promue grâce aux travaux de Byram et Zarate (1996) ; Byram et Tost Planet (2001) ; Byram et al.(2003) » (Guillén Diaz, op.cit., p.198).

Dans le sillage des réflexions données, la compétence interculturelle est définie, selon Abdallah-Preteceille, comme étant « *la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée* » (1996, p. 29). Une telle définition, pense l'auteur, ne signifie pas uniquement une simple connaissance descriptive des cultures, « *mais une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)* » (idem).

Nous pouvons résumer la compétence interculturelle selon la définition donnée par Henriette qui la conçoit comme « *un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de culture différente* » (2005, p. 682) Plus spécifiquement, « *la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence* » (idem) .

Cette compétence se décline sous trois grandes dimensions : **les savoirs**, autrement dit les connaissances qu'on a sur l'Autre qu'elles soient limitées (stéréotypes, éléments de folklore, etc.) ; élargies (modes de vie, traditions, valeurs des autres cultures, etc.) ou approfondies (caractéristiques spécifiques à diverses cultures, etc.). **Les savoir-être** qui mobilisent le niveau de compréhension de l'Autre (conscientisation culturelle, sensibilité aux autres cultures, attitudes et valeurs) mais aussi un niveau d'acceptation et d'interprétation des éléments culturels (appropriation critique, ouverture aux autres cultures, respect des autres cultures-croyances, sympathie, empathie). Enfin les **savoir-faire** qui reposent sur les comportements et les pratiques dans une situation d'échange interculturel (Collès, 2012).

Outre les dimensions savoirs et savoir-faire, Byram dans ses travaux (Byram, 1997 ; Byram & Zarate, 1995 ; Byram & Zarate, 1998) évoque d'autres composantes de la compétence interculturelle : **savoir-comprendre** et **savoir-apprendre-et-faire** qui mobilisent les habiletés « *à comprendre les documents ou événements de l'autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances à ce propos et à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue* » (Audras & Chanier, 2008, p. 177). L'auteur parle aussi du **savoir-s'engager** « *qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique [...] des deux cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même et avec les autres* » (idem).

En résumé, pour synthétiser les différentes composantes de la compétence interculturelle nous pouvons dire que « *L'interculturel est un 'savoir-être' à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le 'savoir' et où l'on invente, au fil des situations, le 'savoir-faire' adéquat* » (Le Breton, 1989, p. 392).

Cette approche tranche sur de nombreux points avec les perspectives traditionnelles données quant à l'acquisition et le développement de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, la culture cible n'est plus considérée comme l'idéal à atteindre mais il s'agit aujourd'hui de développer la triade des savoirs (savoir, savoir-être, savoir-faire) sans occulter les caractéristiques culturelles propres à chaque individu, l'objectif est de chercher un équilibre entre deux normes amenant l'individu à agir dans deux espaces de communications.

Pour cela, une réflexion et un retour sur sa propre culture est primordiale. Le locuteur présente ainsi son interprétation à l'interlocuteur de l'autre culture pour essayer ensuite de négocier une interprétation acceptable par les différentes parties à travers une interaction dans laquelle chacun apporte ses connaissances et ses interrogations. L'objectif, « *ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise* » (Tardy, 1983, p. 89).

Cet objectif visé par la compétence interculturelle dépend, entre autres, de l'enseignant des langues qui devient médiateur interculturel, dans la mesure où il se trouve au carrefour de plusieurs cultures. Il est appelé dans ce cas, à gérer le contact entre sa culture, la culture véhiculée par la langue enseignée et les cultures des apprenants. Par ailleurs, pour mettre en place cette démarche didactique, l'enseignant-médiateur doit choisir des supports adéquats, élaborer les activités qui conviennent et formuler des objectifs spécifiques et opérationnels.

La compétence interculturelle posée désormais comme un objectif en soi, il n'est plus nécessaire, pensent Audras et Chantier, d'associer systématiquement formation en langue et formation interculturelle, « *de construire des contrats didactiques dans lesquels les parties n'ont pas nécessairement toutes des objectifs de développement de compétences en L2, celle-ci étant alors présentée comme une langue de communication* » (2008, p. 179).

Par ailleurs, il convient de mentionner qu'outre la compétence interculturelle qui implique de réfléchir sur le préfixe « inter », il existe une panoplie de concepts voisins qui peuvent fourvoyer la réflexion et induire à une confusion. Il importe de ce fait de distinguer et mettre en lumière ces concepts dans le point qui suit.

1.4 Le culturel et ses déclinaisons : Multi-, inter-, pluri- et trans- culturel, quelle différence ?

Accolés au lexème « culturel », certains préfixes tels que « pluri », « inter », « multi » ou « trans » sont particulièrement essentiels étant donné qu'ils sont en soi porteurs de sens. Cependant, l'usage et le déploiement de ces concepts dans différents champs disciplinaires et d'acceptions a rendu leur interprétation de plus en plus complexe et confuse notamment dans le champ de la didactique des langues et des cultures ils sont régulièrement utilisés, comme le souligne Abdallah-Pretceille « *Lever cette ambiguïté, ne relève pas d'une simple analyse linguistique car derrière chaque expression se cachent en fait des habitudes qui font autorité* » (1986, p. 114).

Il est à noter que ces concepts « *traduisent des choix politiques et des approches différentes, il apparaît tout aussi important de ne pas se laisser enfermer dans l'un ou l'autre concept, mais de les mobiliser de manière à mieux questionner sa pratique* » (Totté, 2015, p. 01). Ainsi, il ne s'agit pas de tenter d'adopter une approche au détriment d'une autre, mais de faire constater qu'il y a bien une hiérarchie dans les façons de prendre en compte l'altérité.

Face à la multitude des concepts relatifs au « culturel » et à ses déclinaisons et leur usage bien souvent similaire, il convient de préciser les différences et les nuances sémantiques.

Le mot **multiculturel**, dont le préfixe « multi » signifie d'après Larousse « *nombreux, indiquant la multiplicité* », si l'on se fie alors au sens du préfixe, le multiculturel renvoie à la coexistence de plusieurs cultures dans un même ensemble humain,

un système social où coexistent divers groupes socio-ethniques qui maintiennent leurs particularités respectives ; à la fois en raison du volontarisme des acteurs sociaux, préoccupés par la sauvegarde des identités distinctives, et en raison de l'impossibilité concrète de réaliser une intégration (ou leur assimilation) dans le corps social élargi. (Vinsonneau, 1997, p. 180).

C'est dans ce sens que le Conseil de l'Europe définit les sociétés européennes comme « multiculturelles » (Proposition de décision-cadre, 2001). Or, Taylor (1994) considère le multiculturalisme comme un mode spécifique de gestion de la diversité et donc comme une acception renvoyant une politique volontariste,

par laquelle un État entend préserver ce qui est perçu comme étant les attributs et spécificités de différentes cultures qui vivent dans un même espace. Le multiculturalisme

est en ce sens généralement associé à une vision anglo-saxonne de la société, dans la mesure où ces politiques ont été fortement revendiquées par les États-Unis et le Canada » (Lemaire, 2012, p. 210).

Dans le sillon des réflexions du Conseil de l'Europe, le multiculturalisme désigne la reconnaissance institutionnelle de multiples et différentes identités culturelles, ethniques et sociales au sein d'une même société, mais sans recherche d'articulation, comme simple juxtaposition, ce qui restreint les espaces d'action de l'individu. De ce fait, le multiculturalisme renvoie très souvent à une idéologie d'orientation ségrégationniste.

Le **pluriculturel** est généralement employé comme synonyme de multicultural et les théories de la diversité culturelle oscillent entre multiculturalisme et pluriculturalisme, toutefois, certains auteurs font une distinction. En effet, tandis que le multicultural correspond à une simple juxtaposition de cultures dans une même société, le pluriculturel postule d'après Geneviève Koubi (2005) *« l'existence de relations dynamiques entre ces cultures au niveau des individus, des groupes et de la société toute entière »*²⁸. Ainsi, le pluriculturalisme contribue au décloisonnement des référents culturels et identitaires, elle souligne également que le préfixe « pluri » désigne un facteur unifacteur qui sous-entend la présence d'une entité globalisante comportant *« plusieurs éléments certes distincts et pourtant liés ou rassemblés dans un ensemble général unique et unitaire »* (idem).

L'auteur synthétise la distinction pluriculturel/multiculturel par le fait que le multi- prône « la réunion » où *« les personnes peuvent se contenter de passer un moment ensemble »*²⁹ et le pluri- préconise « l'assemblée » qui a forcément, selon Puren, des visées décisionnelles et actionnelles, comme par exemple l'assemblée générale d'une association. Ladite distinction ainsi que la définition donnée au pluriculturalisme, désigné par Koubi comme une *« composante dynamique des modes relationnels politiques et collectifs »* met en lumière le lien structural qui existe entre la notion de pluriculturalisme et la perspective actionnelle. A ce sujet, Puren évoque la notion de **co-culture** et atteste que

dans une société multiculturelle, l'action sociale collective implique la mise en oeuvre de la dynamique pluriculturelle : lorsque l'on agit (ou "co-agit") avec des personnes

²⁸ Sur : <https://www.christianpuren.com/2014/08/22/multiculturalisme-pluriculturalisme-et-perspective-actionnelle/>, consulté le 22/11/2018.

²⁹ C.Puren, Multiculturalisme, pluriculturalisme et perspective actionnelle, 2014, sur : <https://www.christianpuren.com/2014/08/22/multiculturalisme-pluriculturalisme-et-perspective-actionnelle/>, consulté le 22/11/2018

d'autres cultures, les cultures d'action (c'est-à-dire les ensembles cohérents de conceptions de l'action) des uns et des autres vont forcément se confronter, et demander, pour que cette action collective se poursuive et réussisse, des opérations de médiation. Et lorsque les co-actions sont répétées parce que l'on doit agir avec les autres dans la durée, comme c'est le cas dans les sociétés qui ne se contentent pas d'être "multiculturelles", mais se veulent "pluriculturelles", il se crée forcément une culture commune d'action, une "co-culture". (idem)

A partir de cette citation, nous pouvons déduire que dans une société dite multiculturelle, la mise en œuvre d'une dynamique pluriculturelle et donc de pratiques co-actionnelles est fondamentale et nécessaire. Il ne s'agit pas pour la société de se contenter d'être multiculturelle mais plutôt pluriculturelle, ce qui entraînerait forcément une culture commune, une « co-culture ».

Par ailleurs, le concept d'**interculturel** apparaît officiellement en France en 1975 pour la première fois dans le cadre scolaire, à propos des questions de l'intégration des migrants. Depuis, les références à la pédagogie interculturelle ou à l'approche interculturelle se sont multipliées. Notons que le concept a été d'abord utilisé en sociologie « *Costa-Lascoux, Camilleri, Demorgon sont autant de sociologues à avoir traité d'interculturalité, avec des positionnements qui peuvent apparaître abscons et aboutir à des mécompréhensions* » (Lemaire, *op.cit.*, p.211).

Sur le plan syntaxique, le préfixe « inter » renvoie à la réciprocité ou l'action mutuelle, ce qui indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre groupes culturels différents, comme le souligne le Conseil de l'Europe (1986):

L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme ' culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. Cité par (Gohard-Radenkovic, 2005, p.54)

Ainsi, contrairement aux notions précédentes (multiculturel et pluriculturel), l'interculturel se veut un processus volontaire dynamique plutôt que des « états », promouvant le contact et la mise en dialogue des cultures en relativisant ses propres valeurs et en apprenant à se décentrer

afin de comprendre l'Autre et cohabiter pacifiquement avec lui en dépit des différences linguistiques, sociale ou éthique, d'où *« le concept de l'éducation interculturelle et la nécessité de développer la compétence interculturelle chez l'apprenant [...] cette éducation interculturelle prend tout son sens dans l'ère de la mondialisation où l'éducation interculturelle devient la clé d'une coexistence pacifique entre les citoyens du monde »*³⁰.

Enfin, en ce qui concerne le **transculturel**, comme le suggère le préfixe « trans », l'approche transculturelle suppose d'avoir dépassé la mise en dialogue et se situe donc au-delà des cultures : *« elle permet d'accéder à un métaniveau, propice à une plus-value interculturelle. On retrouve l'idée de finalité, de résultat, mais avec la perspective de transformation d'une partie de chacune des cultures, de manière à disposer de valeurs et normes communes, mieux assumées par tous et chacun »* (Totté, *op.cit.*, p.04) .

Edgar Morin parle d'une « quasi-culture planétaire » et affirme qu'il existe plusieurs courants transculturels qui irriguent les cultures tout en les dépassant, les métissages et les hybridations enrichissent sans cesse cette vie transculturelle, selon l'auteur.

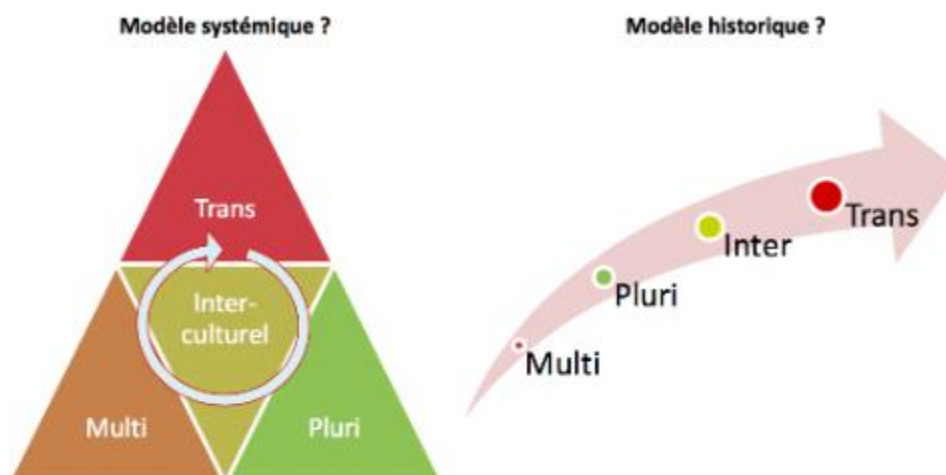
Si on compare « interculturel » et « transculturel », Marc Totté pense qu'entre ces deux concepts se joue une question essentielle, celle de la conception de la culture et du changement : conception comme un *produit* ou comme *procès* ? Soit on considère le changement (et la culture) *« comme un produit et donc c'est la transculturalité qui est mise à l'honneur, soit on le considère comme un processus (le passage d'un état à un autre, éventuellement avec inversions et rétroactions) et alors c'est plutôt l'interculturel qui sera à l'honneur »* (idem).

Puren (2014) considère le transculturel comme la capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim). Autrement dit, la capacité à reconnaître son semblable dans tout homme et donc reconnaître les valeurs universelles, au-delà des différences et des revendications identitaires et culturelles.

De ce qui précède, deux « modèles » de représentations schématiques sont proposés par Marc Totté (2015) :

³⁰ H.Fodil, *L'interculturel en classe de langue : initiation à une réflexion*, art, langage, apprentissage, 2016, sur : <https://arlap.hypotheses.org/8065>, consulté le 24/11/2018.

Figure 6: Représentations schématiques distinctives des notions accolées au "culturel"



- La première représentation est de nature systémique, c'est-à-dire pensé en termes de fonctionnement ou de « procès ». A la base, on peut voir 02 pôles situés sur le même pied d'égalité le « multi » et le « pluri », dans lesquels il n'y a quasiment pas de travail sur les interactions entre les cultures. « L'inter », placé au centre, est le processus qui fait de la culture son objet central (mise en contact et interactions entre cultures). « Le trans », se situant au sommet, est considéré comme la résultante recherchée de l'interaction entre les cultures. C'est donc

la tension entre simple coexistence (multi) et, de l'autre côté du plan, volonté de tout mettre dans le même (pluri ou l'UN-pluriel) qui crée certaines possibilités de faire quelque chose de plus de ce travail qui transcende tout en transformant les différences, selon un cycle jamais achevé. (ibid., p.05)

- L'autre représentation conçoit les rapports en termes plus évolutionnistes et diachroniques, autrement dit, concevoir les changements de conceptions à travers le temps, comme le synthétise l'auteur :

chacune des cultures étant dans un premier temps isolées l'une par rapport à l'autre (Multi), la coexistence débouchant sur une identité plurielle différente de ce que chaque partie offre séparément (Pluri). Puis les inévitables interactions deviennent l'objet d'une attention particulière (Inter), et permettront de construire une nouvelle société articulant mieux les différences en les valorisant. (idem)

Il convient de mentionner que le but de ces représentations est de prendre conscience que ces concepts sont différents et non interchangeables en termes de conception et les rapports qu'ils entretiennent entre eux sont beaucoup plus dans l'interaction que dans l'opposition.

D'après Totté, le modèle dit « historico-évolutionniste » nous indique qu'il n'y a pas encore de pays qui ont fait de l'interculturel ou du transculturel un projet de société. Dans ce même modèle, c'est la finalité qui compte, or l'auteur estime qu'on peut la poser comme encore loin d'être établie. Cependant, le modèle « systémique » considère plutôt les choses comme étant « *en procès permanent* », ce qui favoriserait les dynamiques au sein des sociétés, permettant ainsi des interactions culturelles, contrairement au premier modèle qui est une conception plus figée de la culture reliée à une volonté de changement par les issues « *voilà ce qu'il faut changer, voilà ce qu'on veut atteindre* » (ibid., p.06).

CHAPITRE 2 : REFORME ET ROLE DU MANUEL SCOLAIRE DANS L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

Il n'est pas inutile de rappeler que nous allons procéder dans le troisième chapitre de cette partie à l'analyse du manuel adapté aux nouveaux programmes issus de la réforme de la deuxième génération. Pour ce faire, il nous incombe de tracer un bref itinéraire des refontes établies au sein du système éducatif algérien pour en savoir davantage sur les éléments constitutifs de cette nouvelle politique éducative et sur le parcours des changements voulus et instaurés, particulièrement au sujet de l'ouverture sur les langues et les cultures étrangères. Ce qui nous mènera justement à traiter le sujet du lien unissant la langue à la culture et l'étendue de son enjeu en didactique des langues-cultures étrangères. Une fois l'importance de ce dernier point sera soulignée, nous concluons par le rôle de cet outil didactique et pédagogique qu'est le manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle entre contenus prescrits et mise en pratique réelle.

2.1 La réforme du système éducatif algérien

Dans un monde en perpétuel changement et évolution, il est devenu impératif de mettre le système éducatif algérien au diapason des nouvelles avancées intellectuelles et scientifiques et de recadrer les missions fondamentales de l'école. Celle-ci est devenue, depuis quelques temps, un enjeu politique important. *« Elle est jugée sur ses performances, tant par les membres de la communauté éducative que par le monde politique »* (Hassani, 2013, p. 12).

En l'an 2000, un processus de redéploiement du système scolaire algérien a vu le jour lorsqu'une Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été mise en place. Depuis, l'histoire des réformes a connu de profonds bouleversements à l'école algérienne et ce, à partir de l'année 2003 en raison d'une refonte pédagogique *« considérée comme le chantier fondamental de la réforme du système d'éducation et de formation »* (Référentiel général des programmes, 2009, p. 27). Ladite refonte a donné lieu à deux importantes réformes successives à savoir, la réforme de la première génération de 2003 et de la deuxième génération de 2016.

Il devenait primordial de procéder à une révision des programmes et de leur apporter un nouveau souffle, d'accroître l'efficacité du système et de répondre aux défis du contexte sociétal, comme le souligne le Référentiel général des programmes *« le dispositif mis en place depuis 1976 n'était plus apte à prendre en charge l'évolution rapide des mutations »*

technologiques et scientifiques. Le nouveau dispositif devra être organisé et structuré afin de faciliter le processus d'intégration et la régulation » (ibid., p. 10).

Dès lors, de grands chantiers furent lancés, l'apprenant est placé au centre de la formation et devient un acteur essentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'école, dans sa mission de socialisation, a évolué vers une approche de développement du savoir-vivre ensemble où « *l'individu doit développer des attitudes et des comportements pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde* » (ibid., p.07). Ainsi, les programmes scolaires et les manuels, véritables clé de voûte de la réforme, se trouvent constamment changés, notamment dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1.1 L'enseignement du FLE à l'ère de la réforme

Bien que le français soit la première langue étrangère en Algérie, néanmoins son statut demeure ambigu : certes il s'agit d'une langue officiellement étrangère mais la réalité du terrain en dit autrement, comme l'explique Rabah Sebaa :

Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française.³¹

Cette ambivalence, explique Khaoula Taleb Ibrahim est caractéristique aux pays postcoloniaux dont l'Algérie représente l'exemple parfait (Taleb Ibrahim, 2004). En effet, cette forte relation qui lie les Algériens à la langue française remonte à l'époque coloniale, ce qui a développé un parler algérien spécifique, alternant arabe algérien et français au même temps naturellement dans les échanges verbaux.

La promotion de l'enseignement /apprentissage du français au même titre que celui des langues étrangères est l'un des principaux objectifs de la refonte pédagogique de 2003. En effet, le président de la république Bouteflika avait clairement avancé lors de son discours d'installation de la CNRSE que

³¹ R.Seaa, Culture et plurilinguisme en Algérie, 2002, sur : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>, consulté le 16/01/2019.

*la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.*³²

Par ailleurs, les langues étrangères étaient considérées jusque-là comme

les parents pauvres de l'enseignement. Cela se vérifiait dans les pratiques au sein des établissements où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu, au point que les enseignants les qualifiaient familièrement de 'matières bouche-trous'. Par ailleurs, ces disciplines ne jouissaient d'aucun 'prestige' auprès des élèves et de leurs parents. (Ferhani, 2006, p. 12)

Ceci dit, dans ces limites liées aux langues étrangères, il est à souligner que même avant la réforme, l'enseignement du français bénéficiait d'un statut relativement privilégié par rapport aux autres langues étrangères. En 2002, le français était enseigné dès la 4^{ème} année primaire, tandis que l'anglais n'était introduit qu'en 2^{ème} année moyenne et l'allemand ou l'espagnol en 2^{ème} année secondaire. L'enseignement du français est devenu plus précoce après la réforme, on l'enseigne dès la 3^{ème} année primaire. Notons que le français est la langue d'enseignement supérieur pour de nombreuses filières scientifiques. La réforme a conservé la place du français de par le facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : « *un usage répandu du français dans l'économie et la société algériennes, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine, le volume et l'intensité des échanges bilatéraux de tous ordres* » (idem).

2.1.2 Une volonté d'ouverture apparente

Bien que l'un des objectifs fondamentaux qui régissent le système éducatif algérien soit le désir de consolider l'ancrage de l'action éducative dans « l'algérianité » et dans le sentiment

³² Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : [www. el-mouradia. dz](http://www.el-mouradia.dz).

d'appartenance à un même peuple où « *il est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer* » (Référentiel général des programmes, *op.cit.* p. 03). Néanmoins, concomitamment à cela, nous constatons en consultant les instructions officielles³³ une forte volonté d'adapter une pédagogie d'altérité qui favorise l'ouverture sur l'Autre ainsi qu'une pédagogie de la tolérance fondée sur le respect des différences.

L'école devrait ainsi « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* » (*ibid.*, p.38). Il s'agit dès lors de « *former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » (*ibid.*, p.36)

Cette mise à jour du système scolaire a permis de revoir et de remettre en question les contenus d'enseignement car « *apprendre à lire, à écrire et à compter ne suffit plus* » (*ibid.*, p.06). Au sein de l'école devait se développer « *les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle* » (*ibid.*, p.05) ce qui inclut des comportements de démocratie, de tolérance et de respect de l'Autre. Mais également de

doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent 38 *Loi d'orientation sur l'éducation nationale aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.* (*ibid.*, p.37)

Il s'agit par conséquent, d'une optique d'enseignement qui répond à la tendance actuelle, autrement dit un enseignement du code linguistique accompagné de son substrat culturel. Il est question désormais de développer la compétence interculturelle conjointement à la compétence linguistique au service d'une seule et même compétence à savoir la compétence de communication, car pour communiquer avec autrui il faudrait plus qu'une maîtrise linguistique de la langue (Tardieu, 2008).

³³ Comme les discours présidentiels, le référentiel général des programmes, la loi d'orientation (2008), les documents et programmes relatifs aux réformes, notamment ceux de la 2^{ème} génération (2016/2017).

2.2 Lien entre langue et culture

Le concept de « Langue-culture » est né au début du 19^{ème} siècle à partir des réflexions du philosophe W.Humboldt qui s'est intéressé à la relation entre individu, langue, culture et société. Le concept a ensuite été développé en didactique des langues et y connaît un grand essor, dénommé par la suite, sous l'influence de Robert Galisson « Didactique des Langues-Cultures » à partir de son article paru en 1986, intitulé « *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC* ».

Langue et culture sont intrinsèquement reliées. On dit souvent qu'apprendre une langue permet de s'ouvrir sur le monde, mais comme le précise Byram « *la véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons* » (1992, p. 18). Dans le même sillage, Dubois indique que « *l'étude linguistique implique d'une manière ou d'une autre la description d'une culture* » (1971, p. 88) , il ajoute que « *la langue nous apporte en permanence des informations culturelles* » (idem). Cette relation indéfectible et inhérente entre la culture et la langue est aussi mise en exergue par Abdallah-Pretceille qui souligne que « *l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante [...] le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement* » (1983, p. 40). Galisson et Puren soulignent eux aussi que l'apprentissage des langues ne se résume pas seulement dans le fait de décrire ou analyser les mécanismes de fonctionnement d'une langue. *A contrario*, cette dernière sert de moyen pour opérer dans la culture étrangère (Galisson & Puren, 1999).

Pour Zarate *et al.*, la langue est forcément porteuse de culture du fait qu'elle représente « *une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux des éléments visibles et invisibles d'une culture donnée* » (2003, p. 57). De ce fait, la langue parlée reflète les aspects culturels d'origine de son locuteur, qu'ils soient visibles ou invisibles (Voir *Le modèle de culture de l'iceberg d'Edward T.Hall* dans le chapitre 1, partie 2).

Quant à Charaudeau,

ce ne sont ni les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire. (2001, p. 343).

A partir de là, nous comprenons que ce n'est pas forcément le lexique ou la morphologie voire l'aspect linguistique en général qui traduit la culture d'un groupe social, mais les façons dont on se sert de la langue pour communiquer (façon de parler, de raisonner, de raconter, de blaguer, d'expliquer, etc.).

L'une des raisons principales pour laquelle l'enseignement d'une langue doit nécessairement être accompagné de celui de la culture afférente, est pour permettre de comprendre la manière dont la langue est utilisée dans différents contextes de communication, mais pas seulement. Il existe une relation indissociable entre langue et culture à plusieurs degrés (Crozet & Liddicoat, 1999, cité dans Kohler, 2003). La figure qui suit nous montre les différents points d'articulation reliant la langue à la culture. Ces points sont classés en fonction de leur liaison à l'une ou à l'autre (langue/culture) mais quoi qu'il en soit, les deux sont présentes et ne peuvent être séparées selon les auteurs.

Tableau 12: Les points d'articulation entre langue et culture selon Crozet et Liddicoat (1999)

Culture ← → Langue				
La connaissance mondiale	L'écriture et l'oral	Les normes pragmatiques	Les normes d'interaction	La grammaire/le lexique/la prononciation
↓	↓	↓	↓	↓
La culture en contexte	La culture en texte	La culture dans les expressions	La culture dans la sélection d'unités de langage	La culture dans les unités linguistiques

Remarquons d'après le tableau ci-dessus, que la connaissance mondiale est moins attachée à la langue du fait qu'elle évoque les connaissances culturelles que nous possédons sur la manière dont le monde fonctionne. L'écriture et l'oral, en deuxième lieu, représentent les principaux composants de la langue. Néanmoins ces derniers sont très attachés à la culture, dans la mesure où ce qui est considéré comme approprié ou logique dans les textes écrits ou parlés, peut varier selon le contexte culturel.

Les normes pragmatiques, au troisième niveau, se réfèrent aux normes de l'utilisation de la langue, plus particulièrement aux éléments du bon usage de la langue tels que les règles de politesse. Bien que lesdites normes soient moins reliées à la culture par rapport aux premiers aspects, cependant l'influence culturelle demeure toujours présente. Même si les phrases « passe-moi le sel » en français et « pass me the salt » en anglais, signifient la même chose, or elles ne peuvent s'utiliser avec tout le monde : on utilisera « passez-moi le sel » lorsqu'on s'adresse à un interlocuteur plus âgé ou à un supérieur hiérarchique. Dans ce cas, « *Le niveau de politesse approprié pour son interlocuteur qui est déterminé par la culture, aura un effet sur la conjugaison du verbe qui est un élément de la langue* » (Kohler et al., 2003) Cité par (Schmid, 2010, p. 10).

Au quatrième niveau, on retrouve les normes d'interaction qui orientent et dictent notre langage dans une situation de communication donnée, ce qui laisse cet aspect plus accolé à la langue qu'à la culture. Les énoncés prononcés comme rituels avant de manger constituent un exemple d'une norme d'interaction, et pour comprendre les énoncés appropriés il faut se référer à la culture (Kohlet, *et al.*,).

Nous pouvons observer aussi que certains éléments comme la grammaire, le lexique ou la prononciation, présents dans la cinquième case, sont plus attachés à la langue qu'à la culture ce qui paraît au premier chef logique et évident. Néanmoins la dimension culturelle reste constamment présente. Les Français à titre d'exemple, possèdent plus de mots pour décrire le pain ou le fromage comparés aux Américains, car les deux aliments sont plus populaires dans la culture française. De ce fait, la culture a un véritable effet sur le lexique employé, « *la langue est (donc) toujours soumise à la variation culturelle* » (Schmid, *op.cit.*, p11).

Nous pouvons observer, à l'issue de cette exposition des principaux points d'articulation selon Crozet et Liddicoat (1999) que chaque élément de la langue est influencé voire dicté par

la culture et vice versa. La séparation des deux éléments n'est pas une mince affaire étant donné que ce sont les « *deux facettes d'une même médaille* » comme disait Benveniste. Ce qui amène à dire qu'il est préférable de les transmettre ensemble.

L'approche interculturelle vise justement à intégrer les notions de langue et culture dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans cette optique, il est important d'évoquer le concept de « Languaculture » introduit par Agar en 1994 et développé par Risager (2005). A ce propos Agar, donne une définition du concept : [traduction] « *La lingua dans languaculture c'est le discours, pas seulement de mots et de phrases. Et la culture dans languaculture concerne les significations qui incluent, mais vont bien au-delà de ce que le dictionnaire et la grammaire offrent.* » (1994, p. 28). En d'autres termes, la languaculture signifie qu'une langue comprend non seulement des éléments de la grammaire ou du vocabulaire, mais aussi des éléments culturels, des connaissances antérieures, etc.

Agar signale que des malentendus interculturels peuvent survenir du fait de la multiplicité de significations et connotations liées aux différentes languacultures (Risager, 2005). Par exemple, le mot « vache » peut porter à confusion. En France ou en Inde, le mot renvoie à la femelle du taureau, or, ce même mot (vache) n'a pas la même charge culturelle dans les deux pays. Il se trouve que la vache est « *protégée parce que sacrée* » alors qu'en France elle est « *exploitée parce que nourricière* » (Galisson, 1988) . A propos, justement, du rapport langue-culture et de cette non-correspondance mot à mot de langues différentes, Blanchet cite :

toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une 'version du monde' spécifique, différente de celle offerte par une autre langue (d'où la non correspondance terme à terme de langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et 'registres' de la langue, etc.). (2004-2005, p. 21)

Nous nous contenterons de l'exemple cité plus haut, bien que plusieurs autres exemples expliquent ce phénomène source des malentendus liés aux différences entre les réseaux sémantiques. Par conséquent, il s'avère essentiel de considérer le rapport très étroit entre la langue et la culture et de révéler les différences entre les languacultures (Byram, Zarate, & Neuner, 1997).

2.3 Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle : entre contenus prescrits et mise en pratique

Le manuel scolaire est un élément essentiel dans l'activité pédagogique, pour les deux actants du processus d'enseignement/ apprentissage : l'enseignant et l'apprenant. On reconnaît qu'il s'agit de l'un des outils les plus agissants quant à l'amélioration du niveau et de la qualité d'enseignement, notamment dans certains pays où les moyens pédagogiques et didactiques demeurent déficitaires. En effet, le rendement positif de l'apprenant et donc la réussite scolaire dépend fortement de la qualité des manuels scolaires. Ces derniers sont, selon Gerard et Roegiers « *intentionnellement structuré(s) pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité* » (2009, p. 46). Ceci en permettant d'une part, à l'apprenant le développement de ses connaissances et ses compétences en consolidant ses acquis et en l'aidant à l'intégration sociale et culturelle, et d'autre part, à l'enseignant en lui fournissant des repères importants pour l'accomplissement de sa mission éducative. Ainsi, le manuel scolaire remplit un large éventail de fonctions servant à l'intégration des compétences. Gérard et Roegiers (1993) en font la classification :

Des fonctions relatives à l'apprentissage

- Transmission de connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'apprenant une série d'informations.
- Développement de capacités et de compétences, afin de faire acquérir des méthodes des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie.
- Consolidation de l'acquis, par l'intermédiaire d'exercices.
- Evaluation de l'acquis, pour certifier qu'un acquis est réellement maîtrisé, mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par l'élève et proposer des pistes de remédiation.

Des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle

- Aide à l'intégration des acquis, de telle sorte que l'apprenant soit capable d'utiliser ses acquis dans des situations différentes de celles rencontrées durant l'apprentissage.
- Référence, c'est-à-dire constituer pour l'élève une source d'informations à laquelle l'élève se réfère.
- Education sociale et culturelle, qui concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général.

Toutefois, il est important de souligner qu'outre les enjeux pédagogiques que comprend le manuel scolaire, celui-ci recèle aussi des enjeux idéologiques, politiques, et sociologiques :

*le manuel scolaire est source d'interrogation, voire d'appréhension du fait qu'il soit inéluctablement porteur de valeurs idéologiques et de référents socio-culturels. En effet, les contenus pédagogiques et didactiques que recèle le manuel scolaire sont certainement liés à une politique linguistique, éducative, sociale et économique d'un État-Nation.*³⁴

En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'analyse du manuel scolaire dans des périodes historiques délicates et bien précises telles que les périodes d'après-guerre³⁵, la guerre froide³⁶, la période nazi³⁷, la période fasciste en Italie³⁸ (Memaï, Rouag, 2017). Ces multiples facettes du manuel contribuent fortement au façonnement des attitudes des apprenants et à la construction de leurs représentations, entre autres culturelles, et ce de façon positive ou négative. A ce propos, Ansart (1984) déclare :

À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi. Cité par (Cormier & Hassani-Idrissi, 2012, p. 02)

Ce qui signifie que la présence des textes, images, caricatures ou autres n'est pas neutre, mais reflète implicitement les finalités pédagogiques et les attentes éducatives :

³⁴ Argumentaire de journée d'étude, Université Lounici Ali, Blida 2, *Le manuel scolaire en Algérie à l'ère des réformes : enjeux et perspectives*, 2017, sur : https://lafef.net/IMG/pdf/journee_d_etude_1_blida.pdf, consulté le 22/12/2019.

³⁵ Voir Lécureur, B. (2012). *Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe*, Göttingen : V&R unipress.

³⁶ Voir Morand, B (2011). *Cinquante ans de guerre froide vus par les manuels scolaires français*, Paris : Harmattan.

³⁷ Voir Keyser, R. (2013). *L'enfance nazie, Une analyse de manuels scolaires 1933-1945*, L'Harmattan, coll. « Allemagne d'hier et d'aujourd'hui ».

³⁸ Voir Colin, M. (2010). *Les enfants de Mussolini. Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse sous le fascisme. De la Grande Guerre à la chute du régime*, Presses Universitaires de Caen.

Créer un manuel revient à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d'assurer la cohésion sociale, l'harmonie des rapports entre les hommes et les institutions, la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée (Mollo Bouvrirer & Pozzo Médina, 1991, p. 12).

En Algérie, l'aspect culturel présenté dans les manuels diffère d'une époque à une autre, en fonction des idéologies et des représentations. Nous pouvons noter deux représentations distinctes, voire opposées, relatives à deux périodes différentes (coloniale / postcoloniale). Durant la période de l'Algérie coloniale, autrement appelée *l'Algérie française* (au sens historique du terme), le manuel scolaire véhiculait une image idéalisée de la France et vantait sa civilisation et son développement dans différents domaines (constructions de routes, de ponts, etc.). D'ailleurs, la Loi très controversée du 23 février 2005³⁹, témoigne cette volonté de montrer une image valorisante de la colonisation :

La Nation exprime sa reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie par la France dans les anciens départements français d'Algérie, au Maroc, en Tunisie et en Indochine ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française. (Article 1)

Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. (Article 4)

Or, le manuel élaboré pendant la période postcoloniale (à partir de 1962) représente une image tout à fait contraire de l'ancienne, mettant plutôt l'accent sur les crimes et les effets désastreux de la colonisation française et réhabilitant « *les grandes figures du nationalisme et de la guerre, Mohamed Boudiaf, Messali Hadj, Ferhat Abbas* »⁴⁰. Les contextes historiques

³⁹ Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés : sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=70E57B5BBA7EBE945702DE4A6F82D316.tplgfr26s_3?cidTexte=JORFTEXT000000444898&idArticle=&dateTexte=20190726, consulté le 25/12/2019.

⁴⁰ B.Stora (2010) , France Algérie : la guerre des mémoires, L'Histoire, sur : <https://benjaminstora.univ-paris13.fr/index.php/ouvrages/premi%C3%A8res-pages/180-messali-hadj-1898-197411.html>, consulté le 13/01/2020.

et l'impact idéologique jouent donc un rôle important dans le choix des textes et les illustrations proposés aux apprenants. En effet, ces derniers montraient que les Algériens, fraîchement indépendants et libres, pouvaient aussi avoir accès à des métiers intellectuels, jusqu'ici réservés qu'aux Français.

Aujourd'hui, à l'encontre de ce qui est mentionné dans les programmes et les instructions officielles relatifs à la période d'avant l'instauration de la réforme algérienne de la deuxième génération, la compétence culturelle/interculturelle ne parvient toujours pas à se frayer un chemin et à assurer une place légitime aux côtés d'autres compétences inscrites dans les objectifs pédagogiques escomptés. Elle est « *reléguée au second plan dans la conception scolaire (et) généralement perçue comme une sorte de sous rubrique dans la didactique des langues* » (Boudjadi, 2012, p. 108) , comme le stipule Porcher :

L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent, certes...mais l'on voit bien qu'aucune priorité n'est accordé à ce secteur, chez les didacticiens professionnels. (1982, p. 39).

Ainsi, le discours didactique d'appui à l'enseignement de la langue autour des manuels scolaires algériens est fréquemment dirigé vers l'acquisition d'une compétence linguistique et ne semble pas traduire visiblement les recommandations des discours officiels par rapport à la prise en compte de la compétence culturelle/interculturelle, bien que « *l'un des grands axes de la réforme de deuxième génération du secteur éducatif a trait au manuel scolaire en tant que témoin du renouveau que connaissent les programmes et le reflet des pratiques enseignantes qui en découlent* » (Argumentaire, *op.cit.*). On trouvera à la simple consultation du manuel scolaire algérien (avant l'adaptation aux nouveau programmes de la 2^{ème} génération) , à titre d'exemple, des questions relatives aux textes de Lecture Compréhension s'intéressant exclusivement à la compréhension du texte et au fonctionnement linguistique et dispensées de toute trace d'intérêt pour la culture à la différence de l'intérêt porté à la compétence linguistique. Or, maîtriser les formes linguistiques et les structures morphosyntaxiques ne suffit pas à la communication étant donné qu'elles représentent « *que la surface apparente et émergente de la communication. Ce n'est pas l'acquisition d'une*

culture somme qui importe, mais l'apprentissage d'un savoir-faire et d'une compétence culturelle, lequel permettra à l'apprenant de mieux appréhender la culture étrangère » (Boudjadi, *op.cit.*, p.108). Il est recommandé par suite, de jumeler la compétence culturelle et la compétence linguistique au service d'une seule et même compétence à savoir la compétence de communication.

De ce fait, à la jonction des contenus prescrits par les hautes sphères et ceux qui sont véritablement transmis en classe, des missions pédagogiques et des fonctions qui lui sont assignées et celles vraiment appliquées, le manuel est sempiternellement sujet à débat et reste un sujet de moult réflexions pour les didacticiens, les pédagogues et les praticiens. Ce qui nous amène justement à chercher, dans le chapitre suivant, si véritablement le manuel adapté aux nouveaux programmes de la 2^{ème} génération prendrait en compte la mise en valeur de la compétence interculturelle contrairement aux manuels apparus précédemment.

CHPITRE 3 : ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE

Nous nous interrogeons dans le présent chapitre sur les contenus proposés dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP de la nouvelle refonte. Ces derniers visent-ils à favoriser la place accordée à la compétence interculturelle dans l'adaptation du manuel scolaire? Si oui, la disposition des éléments culturels respecte-t-elle le principe d'égalité entre les cultures (source/cible) ?

Nous voudrions en premier chef, rappeler l'ensemble des spécificités relatives au manuel choisi pour cette étude, soit le manuel de langue française destiné aux apprenants de classe de fin de cycle primaire (5ème AP) :

Tableau 13: Fiche technique du manuel

Intitulé du manuel : Mon manuel de français 5 ^{ème} année primaire – J'apprends !
Discipline : le français langue étrangère
Classe : 5 ^{ème} année primaire
Âge des élèves : 10/11 ans
Maison d'édition : ONPS
Année de publication : 2018
Nombre de pages : 144
Auteurs de l'adaptation :
Sabah BENDJERIOU : Inspectrice de l'Enseignement Primaire
Mohamed BEKHEDDOUMA : Inspecteur de l'Enseignement Primaire
Mohamed CHEKRI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire
Youssef ZAOUI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire
Sous la direction de :
M. GUERDJOU Ali : Inspecteur central (MEN)
Conception de la couverture et mise en page : M. CHEKRI Mohamed

3.1 A propos des auteurs des textes proposés

Le tableau qui suit inventorie l'ensemble des textes de lecture que nous attelons à étudier. Ceux-ci sont classés en fonction de leur disposition dans la structure du manuel scolaire (projet / séquence), accompagnés de leurs auteurs respectifs et l'origine de ces derniers. Il est

à noter qu'aux côtés des textes de « lecture plaisir » et « lecture compréhension », notre analyse passera également en revue la rubrique « lecture entraînement » qui n'est pas référencée (ni titre, ni auteur cité). Dans ce cas, nous indiquons ici les pages relatives à celle-ci afin de faciliter le repérage aux lecteurs : p.12, p.24, p.36, p.49, p.61, p.73, p.86, p.98, p.110, p.123, p.135.

Tableau 14: Présentation des auteurs proposés dans le manuel scolaire

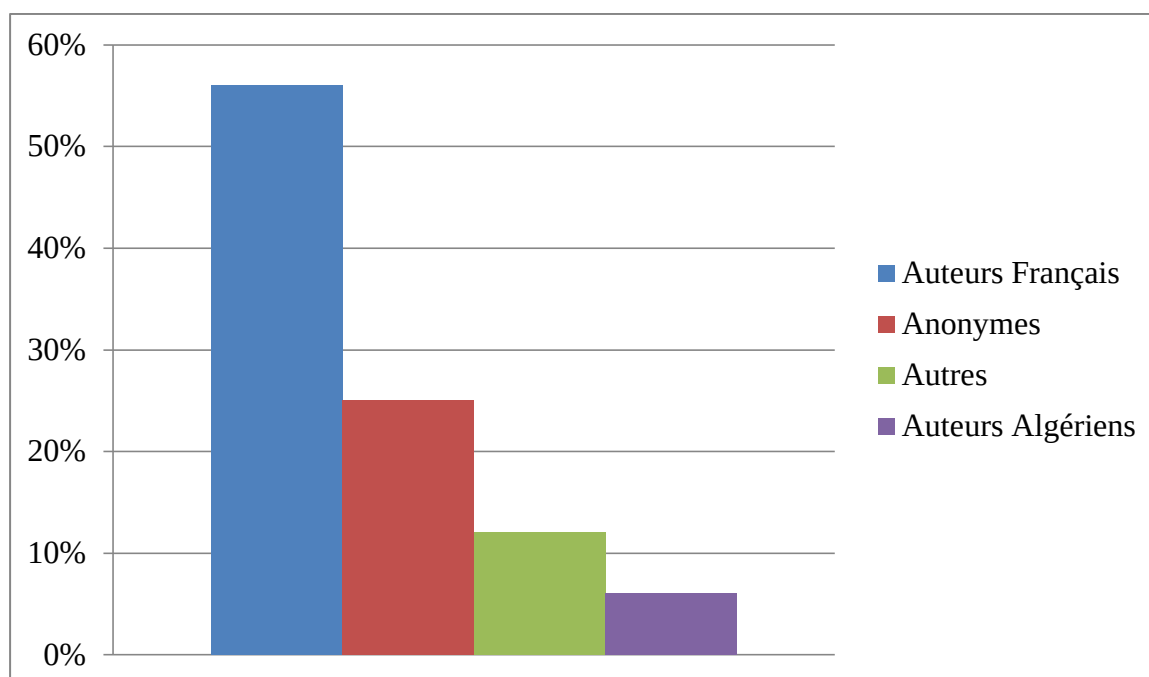
	Auteurs	Textes	Algériens	Français	Autres	Anonymes
Projet 1	Michel Manière	Des métiers et des hommes		+		
	Charles Perrault	Le Petit Chaperon Rouge (1 ^{ère} /2 ^{ème} /3 ^{ème} partie)		+		
	Jean Aigard	Le boulanger		+		
	P.Bernard et A.Veller	Le travail manuel		+		
Projet 2	J.De Brunhoff	Histoire de Barbar		+		
	/	La cigale et le rat (1 ^{ère} /2 ^{ème} /3 ^{ème} partie)			+	(Conte tunisien)
	/	Djeha et le savant	+			(Conte populaire)
	/	Djeha et les pommiers	+			(Conte populaire)
	T.Hare et C.Leplae Couwez	La pollution des océans		+		
	/	Le chacal et le fellah (1 ^{ère} /2 ^{ème} /3 ^{ème} partie)				+

Projet 3		partie)				
	/	Le sucre				+
	/	Les abeilles				+
Projet 4	/	Gribouille ne prend pas soin de lui		+		
	Jean De La Fontaine	La cigale et la fourmi		+		
	/	L'orangeade				+
	Jean De La Fontaine	Le corbeau et le renard		+		
Total			02	09	01	04

Force est de constater d'emblée la présence presque écrasante des auteurs Français par rapport au reste des auteurs proposés par les concepteurs. Le tableau et la figure ci-dessous récapitulent les résultats en nombre et en fréquence respectivement.

Tableau 15: Tableau récapitulatif des résultats

Projets	Auteurs Algériens	Auteurs Français	Autres	Anonymes
Projet 1	00	04	00	00
Projet 2	02	01	01	00
Projet 3	00	01	00	03
Projet 4	00	03	00	01
Total	02	09	01	04

Figure 7: Fréquence de présence d'auteurs dans le manuel scolaire

3.1.1 Interprétation des résultats

La représentativité des auteurs Français semble être dominante et majoritaire (56%) soit plus de la moitié des auteurs présentés dans le manuel. En parallèle, nous remarquons de faibles fréquences par rapport aux supports relevant d'autres auteurs (Algériens 12% ; Autres 7% ; Anonymes 25%).

Une telle prédominance nous laisse croire que les concepteurs du manuel ont introduit le plus grand nombre de supports à des auteurs Français de façon à ce qu'ils offrent aux apprenants la possibilité d'approcher les grands poètes et écrivains d'envergure internationale tels que Jean De La Fontaine ou Charles Perrault, à l'effet de les initier à la culture française et universelle à travers les textes authentiques. De plus, la diversité des genres textuels laisse entrevoir une volonté de s'ouvrir sur l'Autre, sa langue et sa culture.

Il convient de mentionner que certains supports textuels n'ont pas été référencés à leurs auteurs comme les contes populaires, puisque ces derniers s'inscrivent dans le vaste champ qu'est la littérature orale comme les proverbes, les devinettes ou les comptines ; ceux-ci sont transmis de « bouche à oreille » et sont considérés comme étant le « savoir du peuple » selon

Pierre Saintyves. Chaque conte « *est un tissu de mots, de silences, de regards, de mimiques et de gestes dont l'existence même lubrifie la parole, au dire des conteurs africains* »⁴¹

De même pour les textes à visée instructive, axés vers la scientificité et la technicité, ce qu'on appelle les textes documentaires. Ces derniers appartiennent à la communauté internationale, ce qui explique la présence d'auteurs anonymes pour certaines catégories de thèmes comme l'écologie, la biologie, la botanique, santé et hygiène, etc., thèmes récurrents dans les projets 3 et 4.

La question qui nous intrigue à présent est de savoir si ce nombre élevé d'auteurs Français dénote qu'il y a un contenu riche en éléments relatifs à la culture française dans le manuel adapté aux nouveaux programmes de 5^{ème} AP ?

3.2 Analyse du contenu des textes d'un point de vue culturel

3.2.1 Suivant le modèle de Boyer

Pour apporter des éléments de réponses à la question posée supra, nous nous appuyons, comme nous l'avons expliqué en partie méthodologique, sur un modèle proposé par Henri Boyer (1998) conçu initialement pour étudier les représentations culturelles à travers un répertoire de « champs représentationnels » comme l'avance Boyer. Toutefois, toujours dans une perspective interculturelle, nous souhaitons l'utiliser dans la présente analyse à l'effet de mesurer la présence des deux cultures (source et cible) dans le manuel scolaire, du fait de son contenu qui englobe un ensemble de critères, ou d'éléments composant la « culture ».

Lesdits éléments constitutifs de la culture se déclinent comme suit :

1. Perception globalisante du peuple (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique...)
2. Identification institutionnelle, ethnographique et aussi folklorique, gastronomique, touristique...
3. Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets...
4. Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes.
5. Caractérisation par la langue du pays, mots et expressions empruntés à cette langue.

⁴¹Sur : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/conte/1-qu-est-ce-qu-un-conte-populaire/#:~:text=Chaque%20conte%20est%20un%20tissu,se%20transmette%20de%20fa%C3%A7on%20immuable> , consulté le 15/01/2020.

6. Allusions à la situation /relations/faits intercommunautaires.

Par ailleurs, il est à signaler que la 5^{ème} catégorie, à savoir « caractérisation par la langue du pays, mots et expressions empruntés à cette langue », sera délibérément omise de l'analyse, étant donné que le manuel scolaire étudié est exclusivement en langue française, on ne pourrait donc extraire tous « les mots et expressions empruntés à cette langue », cela n'aurait aucun intérêt. Cette catégorie serait davantage appropriée pour dégager les mots et expressions empruntés à la langue cible dans un entretien en langue parlée par l'enquêté à l'effet d'étudier les représentations, objet initial du modèle.

Le tableau ci-dessous présente des éléments que nous avons extraits du manuel, représentant la culture de l'Autre et celle du Même⁴² mises conjointement dans une optique comparative en fonction des catégories susmentionnées, car « *la culture "cible" n'est plus considérée comme une fin en soi. L'objectif est de partir d'un principe d'égalité des cultures et de développer une compétence interculturelle avec des caractéristiques propres à chaque individu* » (Koraichi, 2016, p. 22)

Rappelons que nous entendons par culture d'origine la culture locale à savoir « la culture algérienne », autrement appelée culture source par opposition à la culture cible. Celle-ci comprend l'ensemble des caractéristiques, pratiques, traditions et normes propres au peuple algérien. Dans le contexte scolaire, plus précisément dans le manuel scolaire, elle est l'ensemble de connaissances, de textes ou d'illustrations qui donnent la possibilité à l'apprenant de s'identifier et se reconnaître et ainsi de mettre en évidence ses sentiments d'appartenance. La présence de cette dimension est justifiée du fait que tout système éducatif a pour mission de faire passer aux apprenants les valeurs culturelles formant l'identité du pays à l'effet de galvaniser et consolider leur appartenance identitaire et leur algérianité⁴³.

⁴² Ce que Nathalie Auger appelle « la dialectique du même et de l'autre ».

⁴³ Comme il est indiqué dans l'un des documents officiels de l'école algérienne : « *l'éducation a pour finalités [...] d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité* » (Loi d'orientation, op.cit. p38).

Tableau 16: Analyse des éléments relatifs à la culture source et cible en fonction du modèle proposé par Boyer

Composantes culturelles	Eléments de la culture source	Eléments de la culture cible
Perception globalisante du peuple et du pays	- Noms propres : « Zoubida » p.12. « Lounis » p.35. « Nabil », « Salma » p.12/61. « Kamel », « Cherifa » p.73. « Mourad » p.98 - Noms de métiers : « <i>Fellah</i> » présent dans le conte populaire « Le chacal et le fellah » scindé en 03 parties (p.94, p.106, p.118). - Représentation "classique" de l'Algérien qui veut que son fils devienne médecin « <i>Moi, je veux que tu deviennes médecin ! A quoi te servira le travail manuel ?</i> » p.35 - Représentation de l'Algérien actif et utile à la société en exerçant à la fois un travail intellectuel et un autre manuel « <i>j'apprends à lire, à écrire et à compter. Mais j'apprends aussi à utiliser la terre et à préparer nos</i>	- Noms de personnages: - « Gribouille » p.122 - Autres : ---

	<i>instruments et nos outils</i> » p.31 - Représentation des élèves Algériens lors du salut du drapeau le matin avant l'entrée en classe « <i>Avant d'aller en classe, ils saluent le drapeau au garde-à-vous. Les élèves chantent et le drapeau monte. Vert, blanc, rouge, il est beau notre drapeau. Il flotte au-dessus de notre école et partout en Algérie</i> » p.110	
Identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique, touristique...	- Référence à la monarchie musulmane par la citation du mot « <i>Sultan</i> » dans deux contes différents (La Cigale et le Rat, p.69), (Djeha et les pommiers, p.72).	---
Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets...	Contes populaires : - « Djeha et le savant » p.60 - « Djeha et les pommiers » p.72 Objets : « <i>Souk</i> » ⁴⁴ , « <i>Couffin</i> » p.86	Contes : - « Le petit chaperon rouge » (Charles Perrault, p.20, p.32, p.44) - « La cigale et la fourmi » (Jean De La Fontaine, p.131). - « Le corbeau et le renard » (Jean De La

⁴⁴ Le souk « *a souvent été perçu à la fois comme l'espace public par excellence des villes arabes traditionnelles et le lieu privilégié où se gère la différence sociale dans ses diverses actualisations ethniques, confessionnelles et autres* » (Mermier, 2005, p. 81).

		Fontaine, p.144). Héros de fiction : « <i>Babar</i> » ⁴⁵ p.48
Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes.	- Localisation géographique : « <i>Partout en Algérie</i> » p.110	---
Allusions à la situation /relations/faits intercommunautaires.	---	---

⁴⁵ Babar est un « *éléphant de fiction, héros de la littérature d'enfance et de jeunesse créé par Cécile de Brunhoff et illustré par Jean de Brunhoff* » consulté sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Babar>, le 12/01/2020.

Plusieurs remarques se dégagent du tableau supra :

Au niveau de la première catégorie à savoir « Perception globalisante du peuple » incluant (traits physiques, comportements sociaux, religion...) et du pays (climat, cadre naturel, situation socio-économique...), nous pouvons remarquer d'ores et déjà, une nette discordance entre les aspects tirés des deux dimensions culturelles (source et cible). En effet, un éventail d'éléments relevant de la culture algérienne ont été relevés, comme des noms propres typiques algériens (Zoubida, Lounis, Nabil, Salma, Kamel, Cherifa, Mourad) ; un seul nom de métier cité « Fellah »⁴⁶ et des passages de description s'inspirant des situations réelles et concrètes vécues par un citoyen Algérien lambda.

Ces passages traduisent d'une part, la volonté de conserver le contexte socioculturel dans lequel les élèves sont inscrits, afin que l'apprenant puisse se reconnaître dans la lecture des textes proposés, tels que le passage décrivant ces derniers lors du salut du drapeau le matin avant l'entrée en classe, ou encore la représentation "classique" de l'Algérien qui veut que son fils devienne médecin. D'autre part, les passages font l'objet de promotion et d'estime de la personnalité algérienne comme celui de la représentation de l'Algérien actif et utile à la société en exerçant à la fois un travail intellectuel et un autre manuel ; ainsi que le renforcement du sentiment d'appartenance nationale et l'impulsion de l'identité culturelle en employant des procédés de modalisation mélioratifs : « *Vert, blanc, rouge, il est beau notre drapeau. Il flotte au-dessus de notre école et partout en Algérie* » p.110. Ceci fait partie des objectifs préconisés dans les instructions officielles du pays :

l'éducation a pour finalités d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation. (Loi d'orientation, op.cit. p.36).

En parallèle, en ce qui concerne la culture cible (française), on y relève seulement un nom de personnage français « Gribouille » p.122, dans un texte de lecture tiré du « Bulletin de l'hygiène scolaire. Paris 2000 » où il se présente comme un personnage qui ne prend pas soin de son corps. Le texte a pour finalité de mettre en exergue la prise de conscience des apprenants sur l'importance de l'hygiène et des actions qu'il faut adopter pour être en bonne

⁴⁶ Le fellah désigne en Afrique du nord et dans d'autres pays arabophones un paysan ou un agriculteur travailleur de la terre.

santé. Mis à part ledit nom de personnage, aucun autre élément culturel appartenant à la première catégorie de notre modèle d'analyse n'a été décelé.

Quant au second niveau, soit « l'identification institutionnelle, ethnographique, folklorique, gastronomique, touristique... », une référence à la monarchie musulmane a été identifiée comme élément référent à l'identification institutionnelle et faisant partie de la culture d'origine ou source, de par sa relation avec les croyances, plus particulièrement avec la religion musulmane laquelle est en Algérie la religion de l'Etat, il s'agit du mot « Sultan » cité dans deux contes différents (La Cigale et le Rat, p.69), (Djeha et les pommiers, p.72) et qui désigne un « *titre de souverains musulmans donné à partir des Seldjoukides (XI^e s.) par le calife à ceux à qui il délguait le pouvoir effectif [...] Titre des souverains de divers États musulmans* »⁴⁷. Par ailleurs, aucune référence à la culture étrangère n'a été détectée, pourtant le folklore, la gastronomie et le tourisme font partie de la culture externe d'un pays ou d'un groupe social et font partie des aspects les plus faciles à observer selon le modèle de l'Iceberg d'Edward T. Hall (expliqué en détail en partie théorique). En d'autres termes, si des mots ou expressions relatifs aux éléments externes d'une culture n'ont pas été employés dans le manuel, comment pourrait-on s'attendre à y trouver des éléments appartenant à la culture interne de l'Autre tels que « *les valeurs fondamentales, les priorités, les croyances, les attitudes, les présomptions et les perceptions* »⁴⁸.

Concernant le « Patrimoine culturel : œuvres, événements, patronymes, dates, objets... », nous avons dégagé deux contes populaires, autrement dit, un certain type de récit appartenant à la famille de la littérature orale, qui relatent les aventures de Djeha⁴⁹ : « Djeha et le savant » p.60 et « Djeha et les pommiers » p.72. Nous avons repéré en outre des objets ayant rapport avec la culture algérienne comme « souk » ou « couffin ».

D'autre part, au niveau des éléments tirés de la culture française, les auteurs du manuel ont proposé un texte dont le titre comprend le nom de personnage « Babar », éléphant de fiction et héros de la littérature d'enfance. Ainsi, un enseignant qui a déjà une idée préalable dudit personnage pourrait saisir l'occasion pour développer davantage le champ de connaissance de

⁴⁷ Sur : <https://www.dicolink.com/mots/sultan>, consulté le 12/01/2020.

⁴⁸ Sur : <https://hireiehps.com/lessons/3-quest-ce-que-la-culture/>, consulté le 12/01/2020.

⁴⁹ Personnage du « *folklore traditionnel du Moyen-Orient, que l'on retrouve de l'Afrique du Nord jusqu'à la Chine, en passant par l'Égypte, la Syrie, la Turquie [...]* Ses histoires drôles et moralisantes sont assez courtes et acérées, véhiculant le plus souvent des sous-entendus philosophiques ou des connotations ésotériques » (Bacha, 2018) sur : <https://www.amazon.fr/101-histoires-dr%C3%B4les-Joha-populaire/dp/1984036629>, consulté le 12/01/2020.

ses apprenants en exploitant cet exemple à des fins réflexives, comme les interroger sur d'autres éventuels noms de personnage qu'ils connaissent. Par ailleurs, la littérature du XVII^{ème} siècle marque une forte présence dans le manuel, nous y avons relevé plusieurs contes classiques français à portée universelle, venant d'auteurs de grande renommée tels que « Le petit chaperon rouge » de Charles Perrault ou « La cigale et la fourmi » et « Le corbeau et le renard » de Jean De La Fontaine.

La prédominance de la littérature française est alimentée à priori, par l'intention des concepteurs du programme à considérer cette littérature comme modèle pour l'acquisition d'une culture française, or à la lecture des textes proposés, force est de constater que celle-ci est neutralisée de toute culture à la différence de la littérature maghrébine à titre d'exemple, particulièrement la littérature d'écrivains Algériens d'expression française qu'on trouve généralement implantée dans la réalité socioculturelle algérienne. Il n'y a, in fine, que des titres « flatteurs » de textes surplombants le sommaire du manuel portant à croire qu'il y a un contenu culturel tangible de l'autre culture.

Au niveau de l'avant-dernière catégorie du modèle adapté à nos besoins analytiques « Localisation géographique et/ou géopolitique. Mention de toponymes », nous avons observé un sévère manque de termes relatifs à la localisation géographique/géopolitique, que ce soit au niveau de la culture algérienne ou française. Notons qu'un seul passage « Partout en Algérie » dans un texte de lecture entraînement, p.110. Pourtant, la toponymie est envisagée comme un lien interculturel comme l'estiment Dorion et Richard dont le but est de « *donner le goût de savoir pour quelle raison un lieu s'appelle comme il s'appelle* »⁵⁰. La toponymie est de ce fait considéré comme un moyen très simple de découvrir le monde, l'évincer du manuel, et donc d'un support servant avant tout à transmettre du savoir à l'apprenant, notamment si on s'inscrit dans une approche interculturelle, serait un acte déplorable comme le déclare l'auteur « *Voyez comment chaque nom de lieu, chargé de sens, de poésie ou d'histoire, ouvre la porte vers une infinité d'autres univers* » (idem). Quant à la dernière catégorie à savoir « Allusions à la situation /relations/faits intercommunautaires », aucun aspect n'a été évoqué dans les deux dimensions culturelles. Bien que plusieurs éléments qui y sont afférents

⁵⁰ H.Dorion, M.Richard (2019) « *Nommer le monde, essai de toponymie d'ici et d'ailleurs* » sur : <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/c-est-encore-mieux-l-apres-midi/segments/entrevue/133451/henri-dorion-geographe-auteur-livre-nommer-monde>
 toponymie#:~:text=La%20toponymie%20est%20un%20lien,simple%20de%20d%C3%A9couvrir%20le%20monde. , consulté le 13/01/2020.

puissent être inclus comme le fait de citer des passages historiques relatifs aux deux pays (source/cible) ou par défaut, évoquer certains faits intercommunautaires d'actualité.

3.2.2 Une dimension transculturelle dans le manuel ?

Parallèlement à la dichotomie culture source/cible analysée supra, d'autres dimensions culturelles portant sur une idéologie moraliste ont été identifiées : des éléments relatifs aux valeurs universelles sont émiétés un peu partout au fil des pages des textes de lecture et ce, de façon indirecte. Ceux-ci nous renvoient au concept du « transculturel » de Puren. En effet, selon l'auteur, la composante transculturelle *« permet de retrouver sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'Emile Durkheim appelait “ le fonds commun de l'humanité ”, qui sous-tend tout “ l'humanisme classique ” ; elle concerne principalement les valeurs universelles »* (Puren, 2008, p. 02). Il évoque ce phénomène de « mondialisation » des thématiques culturelles et assure qu'en didactique des langues-cultures, celui-ci s'impose de plus en plus fortement dans les manuels scolaires et les sites d'internet destinés aux enseignants. Un phénomène de mondialisation qui se décline sous forme de :

thèmes de dossiers de civilisation tels que le développement durable, la protection de l'environnement ou le commerce équitable, et avec une mise en avant, par certains didacticiens, d'une finalité éducative pour l'enseignement des langues-cultures étrangères qui est désormais celle de la formation à une “ citoyenneté transculturelle ”, de la formation d'un “ citoyen du monde ”. (idem)

C'est exactement le cas avec le manuel étudié ici. Plusieurs textes sont proposés dans une lignée de thématiques qui s'inscrit dans une optique de formation de citoyenneté transculturelle, ou en d'autres termes, une perspective œuvrant à former l'apprenant en tant que citoyen du monde.

Nous avons recensé une panoplie de passages faisant allusion, de manière indirecte et implicite, à ladite dimension :

- S'initier à des valeurs humanistes et universelles tels que le courage, la bravoure et le dévouement : *« Les pompiers sont toujours prêts quand un incendie est signalé. Ils s'habituent au noir et à la fumée dans une cave spéciale [...] n'éteignent pas seulement les feux. Ils viennent au secours des gens ou animaux victimes d'une inondation. Ils plongent pour sauver les gens qui se noient »* p.11

- La patience, la rigueur et l'amour du métier : « *Le monde a faim, je me hâte. - Mais tu gémis boulanger ? - Je gémis... sans m'affliger. Je gémis, en brassant la pâte [...]* *N'as-tu pas chaud, boulanger ? - Si, mais pour m'encourager, La chaleur dore ma pâte. Le monde a faim, je me hâte - Merci, brave boulanger* » p.23
- Etre humble et courtois et ne jamais sous-estimer une personne car elle pourrait bien vous surprendre un jour, voire sauver votre vie comme c'est le cas dans l'histoire du texte « Djeha et le savant » p.60, où le savant orgueilleux se moqua de l'ignorance et l'illettrisme de Djeha : « *Vous n'avez donc pas appris cela à l'école ? - Non, je n'ai jamais été à l'école ! - Dans ce cas, la moitié de votre vie est perdue.* ». Soudain, quand la tempête frappa et la barque commença à s'écouler Djeha demande au savant s'il a nagé auparavant : « *Non, j'ai pêché mais je n'ai jamais essayé d'apprendre la nage!* dit le savant qui se débattait pour ne pas se noyer. – *Dans ce cas, lui cria Djeha, ce n'est pas la moitié mais c'est votre vie entière que vous allez perdre !* ». Malgré tout cela, Djeha avait un bon cœur et sauva le savant qui regretta par la suite son comportement.
- Le contentement et la satisfaction de ce qu'on possède déjà « *Nous mangeons les fruits des pommiers plantés par nos pères, lui a répondu Djeha. Nos enfants mangeront les fruits des pommiers plantés par nous* » p.72
- Etre actif et travailleur pour arriver à ses fins et satisfaire les besoins de sa partenaire de vie : « *Veux-tu m'épouser, petite cigale ? - Que sais-tu faire ? - Je t'apporterai de l'huile, du sucre, de la farine et du miel de la maison du Sultan. - Je t'épouserai* » p.69
- Aider son épouse dans l'accomplissement des tâches ménagères : « *Je ne veux plus que tu t'occupes des travaux de la maison, lui dit-il. Je m'en chargerai seul !* » p.81
- Il faut semer pour récolter : « *C'est bon, dit-il, c'est vraiment bon. Vous en mangez souvent, vous, les hommes ?_Tous les jours et même plusieurs fois par jour. _Je voudrais bien, moi aussi, en manger tous les jours._ Eh bien, sème du blé et tu mangeras du pain.* » p.94
- Apprendre à patienter pour bénéficier de ce qu'on désire : « *Non, tu n'auras pas encore du pain. Il faut attendre l'été. Le blé alors mûri, tu le coupes et tu attaches les épis en gerbes._ Mais cette fois, j'aurai du pain !_ Attends, tu es bien pressé ! Il faut le transporter sur l'aire à battre.* » p.106, « *Oh ! Mais c'est du travail. Ça ne*

m'intéresse pas. _ Alors reste dans les bois. Chez les hommes, il faut travailler pour manger. » (p.118)

- Il faut travailler pour survivre au lieu de se prélasser et rêvasser car on ne peut compter que sur soi-même « *Que faisiez-vous au temps chaud ? Dit-elle à cette emprunteuse _ Nuit et jour à tout venant Je chantais, ne vous déplaie. _ Vous chantiez ? j'en suis fort aise. Eh bien ! dansez maintenant. » p.131*
- Il faut savoir garder sa lucidité même quand quelqu'un nous flatte « *Apprenez que tout flatteur Vit aux dépens de celui qui l'écoute » p.144*
- Ne jamais faire confiance à un étranger car il peut avoir de mauvaises intentions / L'importance d'obéir à ses parents : « *Le petit chaperon rouge » p.20, p.32, p.44*

3.2.3 Une culture technique fonctionnelle pour un objectif instrumental et utilitaire

Depuis la refonte du système éducatif, l'école algérienne insiste, de par les instructions avancées par la tutelle, sur l'importance de s'ouvrir et de s'intégrer au mouvement universel de progrès et d'accroissement. Ainsi, les manuels scolaires de FLE n'échappent pas à cette ambition de changement. Dans cette perspective, nous pouvons lire en toute clarté l'identification d'un autre type de « culture » nommée « culture scientifique et technologique » :

une école moderne, résolument tournée vers l'avenir est une école capable [...] de doter les élèves d'une véritable culture scientifique et technologique [...] Les défis scientifiques et technologiques que doit relever notre pays pour rattraper le retard dans ce domaine passent nécessairement par une élévation de la qualité des prestations offertes par l'école. (Loi d'orientation, op.cit., p.15).

Ainsi, une attention particulière est portée à l'enseignement scientifique et technique à l'effet de former l'homme contemporain dans une société en perpétuelle évolution.

La présence de cette dimension culturelle est repérable particulièrement dans les textes documentaires⁵¹ et prescriptifs⁵² du Projet 3 dont l'objectif est d'apprendre « *à lire et à écrire un texte qui informe et qui explique* » p.6 et est scindé en trois (03) séquences :

Tableau 17: La répartition des séquences du Projet 3 du manuel scolaire

SEQUENCE 01	SEQUENCE 02	SEQUENCE 03
J'identifie le thème d'un texte documentaire.	Je repère les informations essentielles dans un texte documentaire.	J'explique un processus de fabrication.

De surcroît, le Projet 4 recèle également des éléments relatifs à la culture scientifique et technique, dont la finalité est d'apprendre « *à lire et à écrire un texte qui présente des conseils, des ordres et des consignes* » p.7. Celui-ci comporte deux (02) séquences présentées comme suit :

Tableau 18: Séquences du projet 4

SEQUENCE 01	SEQUENCE 02
J'identifie et j'écris un texte qui présente des conseils.	J'identifie et j'écris une recette.

Les passages suivants reflètent cette ambition de mettre l'accent sur un enseignement scientifique et technique qui favorise la transmission de connaissances et de savoir-faire :

- Savoir où trouver le sucre et apprendre la technique qui permet de l'obtenir : « *il y a du sucre dans toutes les plantes, mais sous la forme liquide [...] Quelle est la plante*

⁵¹ Le texte documentaire est un texte qui « *donne des informations et des explications. Il ne raconte pas une histoire avec des personnages* » sur https://www.jerevise.fr/wp-content/uploads/studio/FRANCAIS/LECTURE-EXPRESSION-ECRITE/texte_documentaire/texte-documentaire-lecon.pdf, consulté le 23/01/2020.

⁵² Le rôle premier des textes prescriptifs « *c'est de donner des conseils, des ordres, de faire des recommandations, ou de donner des indications [...] peut ainsi proposer un régime à suivre, donner une notice, un mode d'emploi ou un cadre de références. Les recettes de cuisine, les règles et règlements, les textes de loi,...* » sur https://www.roll-descartes.fr/uploads/iii_3-textes-prescriptifs_caracteristiques-et-enjeux-sociaux_.pdf, consulté le 23/01/2020.

qui contient le plus de sucre ? [...] Comment on obtient le sucre ? On écrase d'abord la canne ou la betterave dans une presse ...» p.97

- Comprendre la structure et l'organisation de la société chez les abeilles : « *La société des abeilles comprend : les ouvrières qualifiées, les butineuses, les cirières, ...* » p.109. Ainsi que le processus de fabrication du miel qui est structuré sous forme d'indications numérotées « *1. Tout d'abord, les abeilles butineuses vont récolter le nectar sur les fleurs. 2. Elles reviennent ensuite à la ruche* » (idem). Connaître aussi les différents usages du miel et son utilité dans le quotidien : « *Usage du miel : C'est la nourriture des abeilles et des hommes aussi. Pour donner un goût sucré aux friandises, pour faire des gâteaux, ...* » (idem).
- Sensibiliser à la protection de l'environnement, particulièrement par rapport à la pollution des océans qui entraîne la mort des poissons et des mammifères : « *Dans les usines, on se débarrasse parfois des déchets en les mettant dans des fûts qui sont ensuite jetés à la mer [...] Ils tuent alors des milliers de poissons et de mammifères, comme les dauphins...* » p.85
- Sensibiliser à l'hygiène corporelle et sanitaire : « *Gribouille n'est pas en bonne santé [...] Le matin, Gribouille se réveille. Il prend un bain. Les parties de son corps sont bien contentes* » p.122
- S'initier à la préparation de boissons à travers la recette de l'orangeade : « *1. Fait chauffer le sucre et l'eau dans une casserole. 2. Mélange bien avec la spatule. 3. Laisse bouillir jusqu'à ce que le mélange devient transparent ...* » p.134

Comme nous pouvons l'apercevoir, les concepteurs du manuel aspirent, à travers l'offre des textes de lecture de type documentaire et prescriptif, à instaurer des compétences pragmatiques, fonctionnelles dans la vie courante des apprenants, du savoir-faire aux buts instrumentaux et utilitaires, mais pas seulement⁵³.

⁵³ En effet, ce genre d'enseignement « *n'est pas réductible à la transmission de connaissances et de savoir-faire précis dans les disciplines scientifiques et techniques, mais vise aussi l'acquisition de compétences qui permettront aux individus de trouver les utilisations variées des connaissances scientifiques dans leur vie*

Néanmoins, force est de constater que ces types de textes n'incluent guère, pour ne pas dire nullement des aspects de l'autre culture, la culture française supposée être présente en première ligne dans un manuel de langue française. Il convient de signaler que, certes ces textes enrichissent la typologie textuelle du manuel, toutefois ils contribuent d'un autre côté à écarter le texte littéraire qui constitue selon Georges Mounin (1976) la meilleure ethnographie de la culture d'un pays. De ce fait, l'image du Français et de la France en général y est complètement manquante, il s'agit alors d'une culture savante qui vise à cultiver l'esprit civique des apprenants au détriment d'une culture anthropologique que nous pensons tout autant instructive et rentable.

3.3 A propos des questions/activités accompagnant les supports textuels du manuel

Parmi les premiers facteurs qui ont suscité notre attention concernant l'étude des manuels scolaires de point de vue culturel et sur lesquels s'appuyait notre constat de départ, c'est que la majorité des questionnaires des textes offerts dans les manuels du cycle primaire⁵⁴, n'attribuent aucunement d'importance à la composante interculturelle. Nous nous interrogeons à présent si le présent manuel adapté aux nouveaux programmes obéit justement aux objectifs avancés.

Nous remarquons d'emblée que les questions accompagnant les textes de lecture-compréhension comprennent trois sections ou rubriques : « J'observe et je comprends », « Je lis et je comprends » et « je retiens », dans lesquels nous retrouvons au premier plan, comme leurs intitulés l'indiquent, des questions conçues exclusivement par rapport à la compréhension du texte et le déroulement de l'histoire racontée.

Concernant les textes de « Lecture plaisir » à l'exemple des contes comme « *Le fellah et le chacal* », « *La cigale et le rat* », ou « *Le petit chaperon rouge* », ceux-ci sont suivis d'un questionnaire réparti sous deux rubriques « je comprends le texte » et une autre dont l'intitulé diffère en fonction du texte et de l'objectif proposé « je reconstitue les phrases », « je dis pourquoi », « je retrouve les phrases », « je cherche dans lecture », etc. dont l'objet escompté demeure dans la compréhension et le perfectionnement linguistique.

scolaire, sociale et professionnelle ainsi que le développement de la pensée et des valeurs scientifiques qui fondent un nouvel état d'esprit propre au citoyen du monde d'aujourd'hui ». (Loi d'orientation sur l'éducation nationale, op.cit.p.15)

⁵⁴ Les manuels que nous avons survolé en période de pré-recherche, relatifs à la période d'avant l'instauration de la réforme de la 2^{ème} génération.

D'autre part, les textes de « Lecture entraînement » sont accompagnés de consignes et d'activités qui sont pareillement basées uniquement sur le fonctionnement de la langue : des activités portant sur la grammaire, phonétique (prononciation), oral (lecture du texte à haute voix), écrit (dictée). En somme ces dernières reposent sur une compétence purement linguistique, or celle-ci ne devrait pas être considérée comme une fin en soi par les praticiens de l'enseignement, notamment dans l'acquisition d'une compétence communicative⁵⁵.

L'idéal serait de s'ingénier à mettre en corrélation une triple compétence : « *une compétence linguistique et une compétence communicative, ces deux compétences sont indissociables de la compétence interculturelle* » (Bensekat, 2008, p. 51).

Ce qu'on pourrait déduire après notre analyse des questions posées, c'est qu'au lieu qu'elles constituent de véritables dispositifs didactiques qui soutiennent l'apprenant dans sa démarche vers la connaissance de l'autre culture et un véritable cheminement intellectuel, organisé de façon à relier les différentes compétences qu'un apprenant devrait plus ou moins maîtriser en cycle primaire⁵⁶, celles-ci montrent explicitement la part impartie à la langue au détriment de l'autre facette, étant donnée qu'elles sont dénuées de tout paramètre culturel se rattachant à la culture cible.

En effet, aucune des questions examinées n'appelle à une explication d'une connotation culturelle, le manuel demeure ainsi assez distant des directives institutionnelles. Pourtant de nombreux textes d'auteurs Français sont proposés bien qu'ils soient très déficitaires en matière de culture comme nous l'avons vu précédemment, or les concepteurs pourraient, à titre d'exemple, exploiter des éléments existants dans le contenu de ces textes, comme les prénoms algériens pour interroger les apprenants sur d'autres prénoms qu'ils connaissent appartenant à l'autre rive. Ou encore questionner sur l'homologue du personnage « Djeha » dans la culture populaire francophone, certains pourraient y répondre en citant le personnage « Toto » qui est un personnage mythique, très connu dans l'humour enfantin et ce depuis le

⁵⁵ Comme le souligne Oliveira lors d'un congrès brésilien de professeurs de français que « *L'enseignement communicatif ne vise plus seulement d'habileté spécifique, comme parler ou lire, mais il envisage l'élève comme un être humain, intégré dans un contexte linguistique et culturel donné, qui par l'apprentissage de la langue étrangère se tourne vers l'autre. L'ouverture sur un autre monde et l'interaction sociale dont l'intermédiaire est la langue étrangère éveillent la conscience critique chez l'élève, aussi bien sur son propre monde que sur les particularités de son identité.* » (Oliveira, 1999, p. 6).

⁵⁶ Indépendamment de la compétence linguistique qui porte principalement sur les éléments liés à la composition des phrases.

milieu du 19^{ème} siècle⁵⁷. Cependant, il est à préciser qu'il ne s'agit pas d'une approche comparative dont on parle ici, mais d'une approche heuristique visant à découvrir d'autres traits culturels, dans la mesure où le raisonnement comparatif peut conduire l'apprenant à des perceptions réductionnistes et schématiques des réalités culturelles, lesquelles sont incontestablement plus hétérogènes et complexes, cela ne ferait qu'attiser la résistance et le rejet. L'approche comparative peut également mener à une hiérarchisation des valeurs culturelles, à ce propos Abdallah-Pretceille signale que « *La comparaison débouche fatalement sur une classification qui échappe difficilement à la hiérarchisation. La comparaison comme angle d'analyse des cultures est donc méthodologiquement douteuse, éthiquement et théoriquement spéieuse* » (1996, p. 102). Dans le même ordre d'idées, Windmüller souligne qu'elle peut « *amener à une hiérarchie consciente ou inconsciente d'ordre de valeur culturelle* » (2011, p. 40).

Dans ce sens, il appartient aux concepteurs des manuels de se centrer davantage sur l'articulation langue/culture en matière d'enseignement/apprentissage à l'effet de permettre à l'enseignant de travailler équitablement sur ces deux entités indissociables. A cet égard, il urge de prendre conscience que « *les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives* » (Serres, *op.cit.*, p.112).

3.4 Conclusion partielle

A l'issue de notre analyse, nous rappelons d'abord que celle-ci avait pour objectif d'étudier le manuel adapté aux nouveaux programmes «*Mon livre de français 5^{ème} Année Primaire* » du point de vue culturel, c'est-à-dire que notre objectif était de chercher si le nouveau contenu offert dans la perspective de la réforme de la deuxième génération, au niveau des textes de lecture (lecture compréhension, lecture plaisir et lecture entraînement) répond effectivement au besoin d'ouverture sur le monde extérieur comme avancé dans les directives des hautes sphères,

D'abord, nous avons établi une classification dans le but de présenter les différents supports textuels à analyser, celle-ci a été mise conjointement aux noms d'auteurs proposés ainsi que leurs origines. Les résultats du dénombrement de ces derniers, en fréquence et en

⁵⁷ Sur <http://mediathequedenoyelles.over-blog.com/2016/09/bd-les-blagues-de-toto.html>, consulté le 26/01/2020.

pourcentage, indiquent nettement l'imposante dominance des auteurs Français (56%) par rapport au reste des auteurs (Algériens 12% ; Autres 7% ; Anonymes 25%). En effet, une différence de fond qui insinuait à priori, que les concepteurs ont volontairement introduit le plus grand nombre de supports textuels à des auteurs Français dans la volonté d'offrir aux apprenants la possibilité d'approcher l'autre culture à travers justement les grands poètes et écrivains que nous avons recensé. Néanmoins, notre supposition a vite été écartée au fur et à mesure de l'analyse des textes malgré leur richesse typologique, et ce à travers un modèle proposé par Boyer (1998) que nous avons un tantinet remodelé selon les besoins de notre enquête.

En effet, il s'est avéré que la quasi-totalité des textes narratifs ou littéraires choisis sont neutralisés de toute trace de culture et sont éloignés de l'image de la France et du Français, alors qu'ils sont supposés être des vecteurs culturels par excellence dans la mesure où ils renferment souvent une représentation du monde et des valeurs partagées entre les cultures⁵⁸. Il aurait été préférable, à notre sens, de mettre à disposition des extraits romanesques imprégnés de la réalité socioculturelle de l'Autre (mode de vie, traditions, normes, fêtes, gastronomie, arts, façons de penser, etc.) pour préparer au mieux les apprenants qui seront confrontés en milieu authentique. De plus, ces textes sont exploités exclusivement à fins linguistiques. Parallèlement à cela, bien des éléments ont été relevés par rapport à la culture algérienne mais la fréquence reste relativement timide pour une approche dite interculturelle, laissant supposer un principe d'égalité des cultures (source/cible) regroupant les caractéristiques propres à chacune.

Par surcroît, nous avons repéré d'autres dimensions culturelles à travers des textes à visée formative, par le biais de la sensibilisation aux valeurs humanistes universelles. Ceux-ci figurent dans la composante transculturelle que Puren lui attribue la primauté par rapport à la composante interculturelle (2014).

Toutefois le problème se pose si l'enseignant n'est pas capable de repérer lesdits éléments universels dans les textes, lesquels pourraient lui servir d'outils d'approche de l'interculturel. D'autant plus que les questions et les activités accompagnant ces derniers, comme nous l'avons constaté dans la dernière étape de notre analyse, étant davantage enfermées dans les

⁵⁸ Comme l'avance Collès « le texte littéraire (est) comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne » (1994, p. 20)

compétences linguistiques et négligeant l'aspect culturel de la langue enseignée, n'aident guère dans cette opération. De ce fait, l'efficacité et le rendement de cette approche dépendront du bon usage et des compétences de l'enseignant, comme le souligne Zarate « *la dimension culturelle est souvent minorée dans les matériaux d'enseignement. Si on veut lui accorder une place équitable, ce choix relève de la responsabilité directe de l'enseignant* » (1993, p. 72).

En creusant un peu plus notre analyse, nous avons remarqué l'omniprésence des textes documentaires et prescriptifs notamment dans les projets 3 et 4. Ceux-ci véhiculent un autre type de culture, cité et mis en exergue dans le programme et les textes officiels, particulièrement dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, à savoir la culture « scientifique et technique ». Nous en avons relevé divers passages dont l'objectif escompté est d'inculquer aux apprenants un savoir-faire, des connaissances à visée utilitaire et des compétences pragmatiques et fonctionnelles dans la vie sociale.

Dans ce cas, la langue française revêt une dimension instrumentale : elle se substitue à la langue arabe dans la transmission des connaissances et des valeurs, elle devient un simple outil linguistique vidé de toute entité culturelle au détriment d'une langue dite « étrangère », cela mène par conséquent à une déformation de l'image de la France qui devient une image essentiellement intellectuelle. Ce constat n'est pas à vrai dire étonnant dans le contexte algérien, en effet Galisson et Coste mettent en contraste la langue de culture et la langue instrumentale. Cette dernière est considérée comme celle qui « *permet d'accéder à un savoir de caractère à la fois plus pragmatique et plus universaliste. Autrement dit, la langue maternelle est, à tort ou à raison, considérée comme non apte à véhiculer des concepts d'ordre technologique* » (1976, p. 308) comme c'est le cas en Algérie où « *le français, réputé langue coloniale, est récusé comme langue de culture en Algérie, mais en partie accepté comme langue instrumentale* ». (idem)

A cet effet, il est nécessaire de procéder à une révision profonde des manuels de FLE, lesquels devraient s'appuyer sur une réflexion didactique et une démarche méthodologique prenant en charge l'approche interculturelle. Pour cela, une méthode contextualisée devrait être faite, en se basant sur une étude de terrain auprès des principaux acteurs de la classe, notamment à travers des observations effectives de cette dernière. Cette enquête empirique, permettrait à notre sens, d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui se passe véritablement dans nos classes et de prendre conscience des besoins, lacunes et centres d'intérêts des apprenants quant à

l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère. Cependant, faute d'une telle démarche qui semble, du moins jusqu'à présent, non envisageable, l'enseignant pourrait exploiter le contenu du manuel comme nous l'avons explicité auparavant (voir *A propos des questions/activités accompagnant les supports textuels du manuel*), ou se forcer de trouver un compromis didactique entre le manuel imposé par la tutelle et le contexte d'enseignement et les besoins de son public. Finalement,

Le contenu du manuel qu'il soit contextualisé ou non, ne fait pas l'enseignement. Il dépend largement de la manière dont l'enseignant l'utilise en classe et de ce que ce dernier juge convenable et approprié. Le manuel ou bien l'ensemble pédagogique (Besse, 1985, p. 15).

Dès lors qu'il ne s'agit que d' « *un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère* » idem.

A l'issue de cette conclusion relative à l'analyse du manuel scolaire et au vu du peu de crédit accordé à la compétence interculturelle constaté dans celui-ci, nous nous interrogeons dans ce qui suit sur les pratiques pédagogiques et les initiatives possibles prises dans la perspective interculturelle, notamment par rapport à l'usage et la manière d'exploitation du manuel étudié.

PARTIE 3 :
INTERCULTUREL ET
PRATIQUES
ENSEIGNANTES : QUELLES
DEMARCHES ?

CHAPITRE 1 : REPERES THEORIQUES

Nous allons dans ce chapitre convoquer des concepts et des notions qui sont en lien direct avec les sections présentées dans l'analyse des pratiques enseignantes du chapitre suivant. Ceci a pour but d'étendre et d'étoffer l'interprétation des résultats obtenus en s'appuyant sur des éléments théoriques issus des travaux d'auteurs tels que Byram, Collès, Porcher, Abdallah-Pretceille, Carroll, Casse, et bien d'autres.

1.1 L'enseignant comme médiateur interculturel

En classe de langues étrangères où s'entretisse la culture d'origine de l'apprenant et celle de la langue enseignée, l'enseignant est appelé à permettre l'accroissement optimal des apprenants que ce soit sur le plan cognitif, affectif ou culturel. Il est supposé être une passerelle qui assure la compréhension du système fonctionnel général de l'autre culture. Dans cette optique, l'enseignant se doit « *d'adopter une démarche interprétative et compréhensive plus qu'explicative ou descriptive* » (Helaiss, 2018, *op.cit.*, p.03).

Il ne s'agit aucunement de tout savoir sur la culture cible, dès lors qu'il n'est pas à même de présager quel serait l'ensemble des connaissances culturelles dont les apprenants ont besoin pour appréhender au mieux cette culture. Ces derniers doivent plutôt développer des habilités interculturelles au lieu d'emmagasiner lesdites connaissances, d'autant plus qu'elles ne peuvent suffire pour bien saisir les jeux culturels dans le cadre des interactions langagières (Abdallah-Pretceille, 1996). C'est là, justement, où l'enseignant devrait guider l'interprétation donnée par l'apprenant et l'inscrire au cœur du discours didactique « *Un interlocuteur n'a pas affaire au tout de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle sans cesse remise en cause selon ses intérêts et les contraintes et évolution de la situation* » (idem). Autrement dit, le simple fait d'observer la culture de l'Autre, aussi minutieusement qu'il soit, ne suffit pas à sa compréhension, encore moins au processus de l'intégration.

Travailler avec ses apprenants sur la prise de conscience des limites relatives aux connaissances culturelles est préférable. Seulement, il ne s'agit pas uniquement de s'inscrire dans ce qu'on appelle l'approche « culturaliste »⁵⁹ et de transmettre un savoir factuel sur la

⁵⁹ Approche basée uniquement sur un aspect descriptif en s'appuyant sur des connaissances culturelles factuelles du pays cible et ses habitants et de la culture étrangère de façon générale (mode de vie, fêtes, traditions, lieux et monument symboliques, etc.)

culture étrangère, car elle constitue en fait, une entité dynamique, non fixe et en permanente mutation. Bien que ladite approche soit nécessaire, néanmoins dans une perspective interculturelle, elle peut contribuer à aggraver et renforcer plus que de raison l'implantation des stéréotypes dans les représentations des apprenants, ainsi qu'à « *la transmission d'une caricature superficielle ou d'une généralisation abusive des composantes de la culture cible* » (Kandeel, 2013, p. 79).

Dans le même sillage, le rôle de médiateur interculturel qu'exerce l'enseignant lui exige concentration et prudence notamment en ce qui concerne les représentations ancrées qui touchent à l'identité de l'apprenant. Il est appelé à adopter des stratégies de négociation entre les prérequis de l'apprenant et les connaissances culturelles de provenance allogène. Autrement dit, essayer de créer un équilibre identitaire tout en évitant de sous-estimer une culture par rapport à l'autre, comme le précise Bouguerra « *L'enseignant doit avoir présent à l'esprit que des résistances psychologiques inséparables de connotations religieuse ou coloniale peuvent parasiter la réception de son cours chez certains apprenants* » (Bouguerra, 1986, p. 98) .

Ainsi, l'apprenant devrait constamment être orienté par l'enseignant, médiateur privilégié. Dans ce cas, recourir à une démarche interculturelle s'avère indispensable. Ceci permettra en effet, aux sujets apprenants de relativiser, de prendre distance et se décentrer par rapport à leurs propres conceptions et points de vue antérieurs, d'éviter notamment les prises de position et proscrire les préjugés réducteurs.

Enseigner les langues étrangères, en l'occurrence le FLE dans une perspective interculturelle c'est également prendre en considération la diversité de la classe qu'elle soit au niveau des cultures ou au niveau des identités ; promouvoir de surcroît le substrat binaire identité-altérité, ou dans d'autres termes, faire acquérir une compétence interculturelle chez l'apprenant qui comprend une panoplie de principes et de valeurs tels que la tolérance des différences, sans pour autant les idéaliser et tout en faisant attention à la sauvegarde de son ancrage culturel via sa langue car « *rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. Lorsqu'il est rompu ou gravement perturbé, cela se répercute désastreusement sur l'ensemble de la personnalité* » (Maalouf, 1998, p. 173)

Tout cet ensemble de visées et d'ambitions contribue à faire acquérir à ces jeunes une capacité de compréhension de la diversité culturelle dans le monde qui avantage le dialogue interculturel, bien que ce ne soit pas une mince affaire, comme l'explique De Carlo

comprendre autrui est un idéal contradictoire, dans la mesure où il nous demande de changer sans véritablement changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes (De Carlo, 1998).

1.2 L'éclectisme pour une approche perspicace et diversifiée de l'interculturel

L'éclectisme, tirant ses origines du grec « ecleigein », signifie choisir. Ce concept prend son envol à partir des pensées philosophiques du « rationalisme » dont René Descartes fut le précurseur. Ce dernier, en prônant cette nouvelle doctrine, entendait redéfinir la place de l'Homme dans un monde en plein chambardement. Ainsi, pour les partisans de cette pensée « *le hasard n'a pas cours. Le monde est objectif, explicable, rationalisable et finalement victime de la simplification de la raison raisonnante* » (Martin, 2007, p. 37). Pour eux, le monde devient raisonnable et « *quantifiable grâce aux progrès techniques et aux inventions d'outils de mesure de plus en plus sophistiqués* » (idem). Néanmoins, au XX^e la pensée rationnelle se trouve controversée, faisant naître une nouvelle thèse celle de la complexité du fait qu'en vérité, ce monde qui donnait l'impression d'être maîtrisable dans tous les contours du système universel, comporte en fait de l'incertitude, de l'indéterminé et des zones floues insaisissables. Les scientifiques s'aperçoivent donc que « *l'univers n'est pas entièrement saisissable et explicable par la raison, mais comporte à la fois des régularités et des irrégularités qui en font un lieu complexe* » (Koffi, 2020, p. 139). Cette prise de conscience va susciter de nouvelles orientations qui contrarient fortement la conception classique des sciences adoptée depuis Descartes. De ce fait nous pouvons dire que l'éclectisme est un système qui consiste à choisir, entre les opinions, idéologies, théories, pensées d'autrui, celles qui paraissent les plus vraisemblables. Il s'agit par conséquent d'un choix libre qui peut s'effectuer par une personne ayant une panoplie d'idées issues d'univers très différents. Vu sous cet angle, l'éclectisme peut être considéré comme sorte d'ouverture aux différences, par la volonté d'agréer des idées très variées sans envisager l'exclusivité. A propos de ce choix et faisant allusion à la crise qu'a connu la pensée rationnelle, Martin évoque :

Ce choix entre différentes réalités est nécessaire parce que la référence à un modèle scientifique unique n'est désormais plus possible. Face à une réalité qui ne peut plus être réduite à une image scientifiquement uniformisée, l'homme doit faire des choix raisonnés parmi les différents possibles dans le monde (Martin, op.cit., p. 42).

En didactique des langues et cultures étrangères, l'éclectisme a connu véritablement ses prémices avec les travaux de Puren (1994 ; 1998b ; 2013), lequel s'est appuyé sur les fondements des théories citées plus haut pour mettre à jour la montée de ce concept dans

l'histoire des méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et en dégager les caractéristiques tout en alertant sur ses éventuels dangers. Ainsi, si on transposait le « choix », dont on parlait précédemment, dans le contexte d'enseignement/apprentissage cela correspondrait à « l'éclectisme raisonné » dont parle Puren dans son Essai sur l'éclectisme (1993) postulant que « *L'homme ne peut donc pas choisir n'importe quels référents en prétextant que toutes les théories sont équivalentes puisque aucune, finalement, ne correspond plus aux repères scientifiques* » (idem). Plus concrètement, l'auteur repose sur le fait que les méthodologies constituées ne peuvent être envisagées comme des réponses à la complexité d'une situation d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, « *il n'existe pas une méthodologie unique qui puisse prétendre être la vérité didactique. C'est pourquoi, la variation méthodologique semble indispensable* » (Koffi, *op.cit.*, p.140), ce qui sous-tend qu'il y a désormais un refus des systèmes clos et limités.

A partir de cette réflexion, nous assistons à une alternative de méthodologies en didactique des langues et cultures étrangères, où le paradigme de l'innovation (logique révolutionnaire) cède place au paradigme de la variation (logique gestionnaire), comme l'illustre le tableau ci-dessous établi par Puren (2013, p. 37) :

Tableau 19: De la logique révolutionnaire à la logique gestionnaire

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
simplification de la complexité	gestion de la complexité
changement de cohérence	changement dans la cohérence
niveau du projet et des outils	niveau des pratiques
révolution	réformisme
rationalisation	pragmatisme
systématisation	éclectisme
application	adaptation
expérimentation	observation
rigueur	souplesse

Selon lui, nous sommes « *en train de basculer, depuis quelques années, d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire, [...] nous sommes entrés dans une nouvelle "ère éclectique"* » (idem). Ainsi, on peut retenir que l'éclectisme est loin

d'être un assemblage de théories, il s'agit plutôt d'un choix raisonné et réfléchi en fonction des situations complexes et variées de la classe.

Dans le même ordre d'idées, dans une perspective interculturelle, la gestion de la complexité dans le processus d'enseignement/apprentissage requiert alors un minimum de prérequis situationnels liés aux différentes méthodologies d'approche de l'interculturel. En effet, il n'existe pas seulement que cet outil qu'est le manuel scolaire (en référence à celui étudié précédemment), l'enseignant est appelé à se référer à d'autres méthodologies issues de diverses pensées et courants scientifiques, que nous allons tenter d'exposer dans le point qui suit.

1.3 Quelle didactique pour l'interculturel ? : Directives méthodologiques et recommandations didactiques

La formation des enseignants doit selon plusieurs auteurs, didacticiens et pédagogues, s'engager à attirer davantage l'attention dans les programmes sur les démarches interculturelles en faveur de la communication interculturelle, car comme le souligne Willems *« les éléments curriculaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonétiques) et pragmatiques sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle »* (2002, p. 19).

En effet, l'auteur a démontré dans la troisième partie de son guide, comment les savoir-faire stratégiques sont mobilisés pour adjoindre les compétences linguistiques, pragmatiques et discursives aux éléments culturels afin d'établir un contexte commun fondamental au succès de la communication. Ainsi d'après lui, le fait de focaliser l'attention sur l'important rôle des savoir-faire communicatifs interculturels dans le programme de formation des enseignants *« ne signifie pas que l'on ajoute un nouvel élément au dit programme mais que l'on préconise un changement à l'égard de l'interculturalité en prenant pleinement conscience qu'elle constitue l'objet même de l'enseignement des langues »* (idem).

Wolton souligne que *« c'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer de l'information à la communication »* (2006, p. 11). Néanmoins, les enseignants se trouvent souvent confrontés à des difficultés et à des obstacles au niveau institutionnel, méthodologique et pratique mais surtout à l'absence d'une sensibilisation à travers la formation. De ce fait comme le déclare Windmüller, la prise en compte de la composante culturelle dans l'apprentissage des langues *« est reconnue comme indispensable, mais la question du 'comment' demeure encore »* (2015, p. III).

En vérité, maintes possibilités d'activités visant le développement de l'interculturel existent. Il ne suffit pas d'attendre une formation pédagogique pour prendre conscience qu'« *une langue est avant tout un instrument d'expression de soi et de sa culture et un outil de socialisation et donc de rencontre(s) interpersonnelles* »⁶⁰. Si la formation des enseignants exclue la dimension interculturelle, la prise de conscience de l'importance de celle-ci par ces derniers est cruciale, comme le souligne F.Capucho

Il faut absolument que les enseignants se forment eux-mêmes à cette perspective avant de pouvoir l'intégrer dans leurs pratiques concrètes de salle de classe. Il faut aussi que les programmes scolaires intègrent la notion de façon à ce qu'elle devienne une réalité dans le quotidien de la classe (idem)

Aujourd'hui, l'idéal est qu'on ne devrait plus s'interroger sur comment l'enseignant peut-il enseigner une langue et une culture tout en incluant le développement interculturel en classe. La question devrait plutôt se posait à l'envers : comment peut-on enseigner une langue et une culture sans inclure l'enseignement de l'interculturel ? Il est impératif que les enseignants et les apprenants aient conscience qu'

apprendre une langue suppose une démarche interculturelle de découverte (de l'autre et de nous-mêmes) où il y aura, bien sûr, des zones de proximité et des zones d'éloignement, mais cette dimension interculturelle de l'apprentissage de la langue permettra de nous éloigner des stéréotypes, des idées reçues et des préjugés qui ont tellement nui à l'entente entre les peuples et les individus (Assad, 2010, p. 215).

Collès dans le chapitre 2 de son ouvrage intitulé « *Interculturel: des questions vives pour le temps présent* » pose un panorama de méthodologies et d'approches interculturelles issues de travaux de plusieurs auteurs tels que Galisson, Zarate, Cohen-Emerique, Kerbrat-Orecchioni, etc., qui eux même se sont appuyés sur diverses disciplines comme la sociologie, l'anthropologie ou la linguistique.

L'auteur cite en premier l'approche par les représentations et les stéréotypes, principalement abordée par Zarate. Les représentations permettent selon lui de problématiser la relation entre les deux systèmes culturels (source et cible), cette mise en relation correspond tout à fait au

⁶⁰ Capucho,F., « Former à l'interculturel » 2008 : Entretien avec Filomena Capucho, disponible sur : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/articles/capucho2005.htm>, consulté le 20/01/2020.

principe originel de la didactique de l'interculturel. Ainsi, le fait d'inciter les apprenants à découvrir et à confronter les différentes représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutira à une réflexion sur les stéréotypes, lesquels certes sont considérés comme des schémas cognitifs essentiels pour la compréhension et la production des discours (Dufays, 1993), mais ils constituent d'une autre part des représentations génériques et réductrices de la réalité, ce qui mènera vers un manque de tolérance à l'égard d'autrui. Dans ce sens, il est important pour l'enseignant de langue de prendre en considération le travail sur les représentations afin de les amener vers, non seulement une prise de connaissance des codes culturels relatifs à la culture cible, dans le but de prévenir un certain nombre de malentendus, mais aussi, exercer les élèves à prendre conscience de leurs propres représentations.

L'auteur évoque également l'approche à travers le détour par l'analyse des heurts de la rencontre, en citant le concept du « choc culturel » qui est une réaction de dépaysement, voire de rejet et de révolte qui apparaît chez ceux qui se retrouvent avec des étrangers, hors de leur contexte socioculturel. Ce choc est important d'après Cohen Emerique (1999), dès lors qu'il rend compte de notre propre identité sociale.

Dans le même sillage, il existe un modèle d'analyse proposé par Pierre Casse (1981), pour expliquer les différentes phases par lesquelles l'individu passe, montrant sa manière de réagir lorsqu'il se trouve « coincé » entre deux modèles culturels. La première est celle du contact initial avec la personne étrangère. C'est à ce moment qu'apparaissent nos préjugés et les réactions sont différentes selon les personnes (malaise, enthousiasme,...). La deuxième correspond au premier ajustement par rapport à la situation. La troisième phase survient lorsqu'il y a confrontation et stress : diverses émotions ressenties par rapport à la situation et le problème de l'identité se posent souvent à ce moment. La quatrième et dernière étape est celle de l'ajustement au stress dont les réactions peuvent être multiples : éviter ou confronter la situation.

Pour réduire les chocs culturels Raymonde Carroll propose de passer par une analyse en trois phases : s'efforcer à apprendre à maîtriser ses jugements de valeur en se méfiant des phrases où le verbe est suivi d'un adjectif comme « Les enfants Français sont mal élevés », il s'agit ensuite de tenter de comprendre le système de communication qui nous est étranger, en cherchant l'élément qui nous paraît au premier abord « bizarre » et trouver par la suite une interprétation qui a du sens dans une proposition culturelle qui soit affirmée ailleurs, ou même

dans la même culture mais existante sous une autre forme. Enfin, la dernière phase constitue à analyser des textes écrits ou oraux ou à découvrir d'autres domaines dans lesquels cette même proposition semble se vérifier mais d'une façon différente (Carroll, 1987).

Parmi les méthodologies d'approche interculturelle proposées, Collès évoque le point de vue anthropologique et de l'apport du support littéraire, en avançant que les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures, dans la mesure où ils sont révélateurs privilégiés des visions du monde. Il propose de confronter, en classe de langue, des textes littéraires avec des textes non littéraires émanant d'études de sociologues ou d'anthropologues et de soumettre les apprenants à une lecture de type anthropologique. L'objectif est de favoriser la découverte réciproque des cultures belges et maghrébines mises en évidence dans un contexte de français langue seconde. L'auteur suggère d'utiliser des textes issus des littératures françaises ainsi que du Maghreb et de l'immigration, comme points de rencontre et de confrontation.

Par ailleurs, la conception pragmatique et l'ethnographie de la communication est considérée également comme méthodologie d'approche culturelle. Abdallah-Pretceille et Porcher formulent l'hypothèse selon laquelle, il s'agit pour chacun, notamment pour l'apprenant étranger, de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture pour entretenir la relation engagée avec lui. Cette perspective est pragmatique : l'individu sélectionne, en fonction d'un objectif les informations dont il a besoin pour communiquer.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs soulignent les dysfonctionnements de la communication qui peuvent se manifester dans un contexte d'interaction interculturelle. L'auteur cite les travaux de Kerbrat-Orecchioni dont la description des interactions (tours de parole, rituel de salutation, etc) permet de définir le profil d'une société donnée, sa manière de se présenter dans l'interaction. Ces descriptions devraient permettre de dégager la part relative des universaux et des variations culturelles dans le fonctionnement des interactions.

L'approche interculturelle en classe de langue peut aussi s'effectuer par le biais de l'apport linguistique, autrement appelée « l'hypothèse lexicologique » par certains auteurs tels que R.Galisson et V.Louis. Celle-ci se fonde sur la thèse selon laquelle, si on veut que les étrangers puissent comprendre les natifs dans leur vie quotidienne et être compris par eux, il faut selon Galisson, leur donner les moyens d'accéder en profondeur à la culture partagée, et ce, à travers les *mots à charge culturelle partagée* dénommés aussi *culturèmes*. Ce sont des mots qu'on propose d'inventorier et de définir dans un auto-dictionnaire constitué au fil de

l'apprentissage. Ce processus permet l'accès à la culture partagée par le biais du lexique et présente l'avantage de ne pas disjoindre le développement de la compétence interculturelle de celui de la compétence linguistique.

Les méthodologies d'approche interculturelle exposées supra ne peuvent être exhaustives, l'idéal serait de s'efforcer d'adopter au moins une dans une perspective d'éducation interculturelle, ou par défaut en être conscient, car si on l'est cela veut dire qu'on est au cœur de l'actualité de la didactique des langues-cultures étrangères. Par la suite, nous pourrions parler de l'idée de l'au-delà de l'interculturel, laquelle est évoquée notamment par Puren (2002) et est proposée comme étant une perspective actionnelle nouvelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il s'agit de la « perspective co-actionnelle co-culturelle » signifiant vouloir non seulement vivre ensemble (co-exister ou co-habiter) mais aussi de faire ensemble (co-agir). L'élaboration de cette dernière avec ses modes de mise en pratique dans les matériels didactiques et les pratiques enseignantes, relève, selon Collès, d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

1.4 Contact direct avec le milieu authentique, un obstacle pour l'enseignant de langue : propositions méthodologiques

Il est admis désormais que l'exposition à la culture cible en classe de langues étrangères doit être considérée comme un objectif absolu, or, la mise en œuvre de cet objectif peut être entravée par certains obstacles. En effet, certains enseignants, n'appartenant pas au système culturel de l'Autre et n'ayant pas eu l'occasion de quitter le pays originaire et donc de séjourner dans le pays de la langue enseignée, se sentent désarmés face à une telle entreprise, pensant qu'il n'est pas évident pour ne pas dire inenvisageable de faire acquérir une compétence interculturelle en ne s'étant pas mis préalablement en contact avec le milieu authentique, ses habitants et leurs mode de vie, normes, traditions, etc.

Cette situation est selon Beacco partagée par de nombreux enseignants, laquelle peut aisément les amener à prioriser des représentations non filtrés, voire chimériques, ou encore à rebuter cette entreprise qu'est de développer des connaissances sur une culture d'un pays dont ils ne se sont jamais rendus :

nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue, pour des raisons économiques évidentes (...) Ils peuvent être conduits facilement à privilégier des représentations non filtrées et

largement imaginaires, ou encore répugner à enseigner la culture civilisation d'une société dont ils savent ne pas avoir d'expérience directe. (Beacco, op.cit., p.90)

D'abord, il importe de souligner que dans ce contexte, l'objectif principal du développement de la compétence interculturelle n'est pas uniquement la transmission d'un fatras d'informations ou de connaissances hétéroclites au sujet du pays en question, mais l'enseignant devrait être conscient que le travail devrait se faire autour d'un ensemble de pratiques et d'opérations ayant pour but :

- *d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;*
- *de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;*
- *de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;*
- *d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent. (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 16)*

Dans ce cas, l'enseignant n'a pas à tout connaître de la culture étrangère, ce qui est considéré pour Byram (*et al.*, 2002) comme étant impossible dès lors qu'il existe une multitude de cultures différentes associées à une même langue, comme c'est le cas pour le français, envisagé comme première langue dans certains pays, de ce fait il en découle « *un large éventail de croyances, de valeurs et de comportements – en un mot, de 'cultures'* » (*idem*).

Dans le même sillage, selon l'auteur, l'enseignant « *ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays étranger, ou être un expert sur celui-ci. Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses* » (*ibid.*, p.18).

Ainsi, l'enseignant peut adopter dans ses pratiques tout un ensemble d'activités qui peuvent amener l'apprenant à analyser sa propre expérience de la culture cible et d'en tirer des conclusions et ce, uniquement à partir de ce qu'il a déjà comme connaissances factuelles (entendre ou lire sur le sujet), sachant que « *la connaissance de ces données factuelles n'a rien à voir avec le fait d'être ou non allé dans les pays étrangers en question, et, en réalité, lorsqu'on se rend en visite dans ces pays, ce n'est pas ce type d'information que l'on trouve sur place* » (*ibid.*, p.17). A ce sujet, il convient de rappeler l'importance de la prise en compte de la dimension interdisciplinaire de l'enseignement, il s'agit autrement dit de bien saisir qu'une véritable éducation interculturelle devance le simple cadre de la langue enseignée et

embrasse en outre une variété d'informations et d'expériences entre les différentes matières du programme.

Par ailleurs, l'important d'après Byram est d'encourager à une analyse comparative : comparer la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant (dans notre cas l'Algérie) telle qu'elle figure dans les guides de voyage par exemple ou dans les brochures touristiques, avec la perception personnelle de l'apprenant sur son propre pays, ceci lui permettra de noter très rapidement l'écart existant entre les deux visions *« de la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays »* (ibid., p.16).

C'est à ces « bonnes questions » que l'apprenant doit en être capable d'y interpréter les réponses, car au final même si les deux acteurs principaux de la classe n'ont pas la possibilité d'un contact direct avec la culture étrangère, l'essentiel :

n'est pas tant de poser des questions sur la réalité que de saisir la vision que l'étranger a de notre pays, et les raisons qui sous-tendent cette vision – avant de s'intéresser au pays étranger étudié. C'est de cette manière que les élèves pourront comprendre la force des idées et des images toutes faites (ibid., p.18).

Par conséquent, en vue d'une perspective comparative, Byram pense que le choix des sujets du programme devrait en partie être déterminé par la perception que les apprenants ont des pays étrangers et cultures, et non pas par un programme « préconçu », proposant la vision «correcte» de ces derniers.

Par ailleurs, il existe d'autres méthodes possibles dans ces conditions telles que les simulations ou encore les jeux de rôles, ceux-ci permettent de « bousculer » les idées schématiques et toutes faites que les apprenants se font à l'égard du pays étranger et la culture y afférente. Certains apprenants pourront jouer aux touristes visitant leur propre pays qui « rencontrent » leurs camarades qui se présentent tels qu'ils sont (loin des stéréotypes que les touristes étrangers peuvent avoir à l'esprit). Ce type d'apprentissage par expérience directe, signale-t-il *« est très utile pour faire prendre conscience de sa propre identité et de la vision que l'on a des pays étrangers »* (ibid., p17).

Dans ce sens, la mise en œuvre de ce type d'expérience pourra encourager l'apprenant à être plus observateur par rapport aux différentes subtilités de comportements culturels. Par la suite, les apprenants seront mieux préparés à la communication avec des locuteurs issus

d'autres communautés, à la tolérance des différences et à l'approche des nombreuses situations quotidiennes qu'ils seront appelés à vivre en cas de déplacement vers le pays cible.

De ce fait, l'enseignant n'a nul besoin d'être un expert sur les pays étrangers. Il importe seulement d'axer les pratiques sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres et sur la perception que ces derniers peuvent avoir de lui ainsi que sur les relations éventuelles qu'ils peuvent entretenir.

Néanmoins, outre ce tourment constaté chez de nombreux enseignants de langues étrangères, il existe également d'autres préoccupations qui pourraient plus ou moins ralentir, voire empêcher l'approche interculturelle, à savoir le manque d'assurance face à l'enseignant dit « natif ».

1.5 Face à l'enseignant natif : le manque d'assurance sur le plan procédural et psychologique

On considère généralement que *« l'enseignant natif, issu de la culture cible, se distingue par son statut privilégié. Il est considéré aux yeux des apprenants comme porteur de messages authentiques et donc plus compétent sur les deux plans : linguistique et culturel »* (Helaiss, *op.cit.*, p.07). A ce propos, Byram nous renvoie au concept de « locuteur national », essentiellement associé à la compétence linguistique, stipulant que ledit locuteur « connaît » la langue de son pays de façon intuitive et est autoritaire de celle-ci plus que ne pourra jamais le faire un étranger même s'il s'efforce de l'imiter.

De son côté, Derivry-Plard (2008, p. 148) constate que les apprenants ont tendance à schématiser leur raisonnement selon leur propre logique et les représentations qu'ils ont forgé : étant donné que l'enseignant natif est issu du pays de la langue enseignée, il représente donc la culture du pays et en possède la connaissance, il en est le modèle. De ce fait, on enchaîne des idées fictives telles que « il connaît la culture » et/ou « il sait enseigner la culture » par conséquent « il a la culture » et au final « il est la culture ».

Certes on ne peut nier que les enseignants natifs bénéficient de certains avantages inhérents en particulier au niveau de la connaissance linguistique, toutefois *« les enseignants 'non-natifs', en tant qu'apprenants de langue eux-mêmes, comprendraient mieux la mentalité des*

apprenants et se préparaient mieux, en les anticipant, des difficultés que ceux-ci rencontreraient dans leur apprentissage »⁶¹

Dans la même lignée, Byram (2002) souligne que cette conception tant partagée ne devrait pas avoir lieu d'exister dans les consciences et les représentations des apprenants/enseignants pour deux raisons essentielles : d'abord, les habitants d'un pays donné ne peuvent connaître ni d'une manière intuitive ni d'une autre manière toute la culture de leur pays car celle-ci comporte en fait de nombreuses cultures différentes. Ensuite, contrairement à la langue qui peut être acquise en grande partie à l'âge de 5 ans, l'apprentissage culturel continue tout au long de la vie et ce progressivement, à mesure que l'on se déplace d'une communauté à une autre, ou que l'on adhère à un nouveau groupe social ayant ses propres repères culturels, en d'autres termes sa « propre culture ».

En outre, la question d'avoir des connaissances sur l'autre culture voire d'accaparement de celle-ci ne suffit pas en tant que telle et ne constitue qu'une partie de la compétence interculturelle, affirme l'auteur, par conséquent ce sont d'autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être mises en valeur dans le processus d'enseignement/apprentissage. De ce fait, l'enseignant de langue étrangère devrait se préoccuper davantage sur la manière de développer lesdites compétences chez l'apprenant, plutôt que de se soucier de la quantité d'informations sur le pays cible et sa culture qu'il doit inclure dans leur programme (approche informative).

Au final, l'enseignant comme l'apprenant, n'appartenant pas à la culture de la langue enseignée, ont en fait l'avantage de percevoir cette culture à distance et se placer comme observateurs pour analyser en retour leur propre culture, contrairement à l'enseignant dit natif qui :

est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier [...] Malgré toute la richesse de l'expérience qu'ils ont de leur culture nationale [...] une large part des connaissances de ces ressortissants d'un pays et d'une culture donnés se situe à un niveau inconscient et ne peut être exhaustive.
(Byram et al. op.cit., p.20).

⁶¹ K.Hu, 2017, *Compte rendu : « natif », « non natif » et leur « légitimité dans l'enseignement des langues » ?*, sur : <https://arlap.hypotheses.org/9577>, consulté le 22/01/2020.

D'autant plus qu'il est difficile, pour ne pas dire inconcevable, de dire que les natifs « maîtrisent » leur culture parce qu'à vrai dire chacun n'appartient qu'à une seule d'une multitude de « sous-cultures » composant toute la culture nationale. Cet enseignant natif qui est vu comme « le détenteur du savoir » si on ose dire, ne peut dans ce cas être autoritaire sur l'ensemble des cultures existant dans son pays, ou juger sur ce qui est « juste » ou pas, comme il pourrait le faire pour la langue. Dans ce sens, il paraît urgent pour les enseignants Algériens de se détacher de ce « complexe d'infériorité » ancré dans les esprits, engendrant des blocages sur des compétences d'ordre interculturel qu'ils pourraient avoir, et se doivent de se montrer plus confiants dans leurs démarches procédurales en classe et plus rassurés sur le plan psychique dans le statut qu'ils occupent.

1.6 Le dépassement de l'ethnocentrisme, un enjeu capital en classe de langue

Etymologiquement, le terme « ethnocentrisme » est constitué de deux éléments : du grec *ethnos* signifiant « nation » ou « tribu », et du latin *centrum* qui veut dire « centre ». Le terme désigne une tendance plus ou moins consciente à percevoir son système de références culturelles comme unique par rapport aux autres jugés négativement. L'ethnocentrique tend ainsi à privilégier et à surestimer son propre groupe (social, ethnique, géographique ou national) et ses normes en les considérant comme supérieures. Ce concept désigne alors l'absence de décentration par rapport à un « je » collectif, comme le souligne Sumner le forgeant du terme « ethnocentrisme » dans son ouvrage intitulé *Folkways, a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*, il s'agit d'une conception selon laquelle

Notre propre groupe est le centre de toutes choses, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui [...] Chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur, exalte ses propres divinités et considère avec mépris les étrangers... Chaque groupe pense que ses propres coutumes sont les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain. (1906, p. 13).

En vérité il y a plusieurs genres de centrisme, nous pouvons citer le centrisme du « je » individuel (l'égocentrisme) et le centrisme du « je » collectif, lequel peut prendre diverses dimensions : « *centrisme de classe (sociocentrisme de classe), de nation (nationalisme _exclusion faite ici de la connotation politique attribuée au terme_), de culture (sociocentrisme culturel ou ethnocentrisme)* » (Abdallah-Pretceille, *op.cit.*, p.119).

Cette négation de l'hétérogénéité culturelle avec toutes les répercussions négatives qu'elle entraîne sur le plan identitaire, a distingué autrefois les sociétés occidentales dans leurs relations et leur mise en contact avec les sociétés dites « primitives », puis au cours des premières vagues d'immigration (Blanchet, 2014). Ladite conception est présente dans les sciences sociales où elle a fait naître les théories assimilationnistes traitées notamment dans les travaux de Thomas, Park et Burgess au lendemain de la première guerre mondiale. Il a fallu attendre les années soixante pour qu'un modèle pluraliste, rendant compte de l'hétérogénéité et la diversité identitaire au sein de la société, voit le jour à la lumière de l'expansion fulgurante des groupes ethniques Outre-Atlantique qui ne pouvait s'échapper aux yeux des chercheurs.

De l'anthropologie au champ de la didactique des langues étrangères, les chercheurs mettent l'accent sur le fait que l'attitude ethnocentrique est à prendre au sérieux car cette dernière pourrait induire à d'autres phénomènes et idéologies tout autant discriminatives telles que la xénophobie ou le racisme. A ce sujet JP.Cuq signale qu' « *en classe de langue, l'ethnocentrisme est une attitude toujours prête à apparaître dans les discours des apprenants et de l'enseignant, notamment à propos des habitus culturels* »⁶², ainsi le travail de dépassement de cette conception ne se limite pas seulement chez les apprenants mais sur les enseignants également, car en vérité celle-ci peut se rapporter à quiconque du moment où la diversité culturelle existe et que les mentalités et les représentations sont diverses chez chaque individu. Dans ce sens, l'ethnocentrisme est considéré comme « *une propriété formelle de toute formation culturelle* » (Clastres, 1980, p. 51) laquelle « *opère un partage de l'humanité entre d'une part elle-même, qui s'affirme comme représentation par excellence de l'humain, et les autres, qui ne participent qu'à un moindre titre de l'humanité* » (idem).

De ce fait, il importe aux enseignants d'adopter des démarches pédagogiques visant à se décentrer et à relativiser. La décentration permet d'avoir un regard extérieur, d'être observateur sur soi-même et son propre groupe culturel à l'effet de prendre du recul par rapport à son propre paradigme et système de références culturelles et par conséquent de reconnaître l'existence d'autres visions du monde.

Dans le même ordre d'idées, la narration est selon Kottelat (2012) l'outil pédagogique privilégié face à un jeune public, au vu de sa nature attirante et de son pouvoir à métaphoriser

⁶² Cité dans « *Le contenu culturel dans l'enseignement/apprentissage du français* », de Lamamri Larbi, Université de Ouargla, 2006, p.36.

les concepts abscons et opaques tels que la décentration, la relativisation l'objectivation. A titre d'exemple, l'auteur évoque le conte chinois « La grenouille au fond d'un puits » ainsi que le conte indien « Les six aveugles et l'éléphant ».

Dans le premier conte, une grenouille située au fond d'un puits entame une discussion avec une alouette posée sur la margelle, cette dernière ébranle la grenouille en lui apprenant que le ciel est immense mais celle-ci s'obstine à dire que le ciel n'est qu'un petit cercle bleu au-dessus de sa tête. Ce conte est très agissant dans une perspective interculturelle, dans la mesure où il vise à stigmatiser l'étroitesse, voire la fermeture d'esprit et donc constitue une métaphore efficiente de l'ethnocentrisme.

Quant à la seconde fable, elle trace l'histoire de six aveugles se tenant face à un éléphant et cherchant chacun à se deviner la forme globale de l'animal, et ce en touchant une partie différente (la trompe, les pattes, les défenses, les oreilles, les flancs, la queue) sans qu'il y ait de perception visuelle. Il s'en est résulté six représentations complètement différentes de l'animal, de ce fait chaque non-voyant se mettait à croire qu'il détient la véritable image de l'éléphant. Remarquons que la partialité des opinions est ici stigmatisée, soutenant implicitement la nécessité de la relativisation.

Par ailleurs, loin du processus par métaphorisation, il est possible selon Kottelat de booster et dynamiser la phase de décentration chez les jeunes apprenants en reconsidérant sa perception univoque et absolue de l'espace et du temps. En effet, « *la relativisation de l'espace et du temps est facilement démontrable : le calendrier n'est pas universel, les scansions du temps peuvent varier d'une culture à l'autre, d'une religion à l'autre* » (Kottelat, 2012, p. 72). De même pour la représentation de l'espace qui n'est pas non plus universelle :

« *la carte de Mercatore de 1500, caractérisée par une vision eurocentrée, est désormais contestée par celle de Peters de 1973, qui opère un redimensionnement réel basé sur le déséquilibre Nord/ Sud, où le Sud est quantitativement plus imposant que le Nord et bouleverse donc la perception occidentale ethnocentriste du monde* » (idem).

D'autre part, il existe d'autres méthodes pédagogiques à des fins de dépassement de l'ethnocentrisme, nous pouvons citer entre autres la pédagogie par l'image, celle-ci constitue un outil de communication parmi tant d'autres, permettant d'exprimer des idées et d'illustrer au mieux le phénomène dont on parle étant donnée qu'elle peut avoir « *une pléthore de*

significations selon les maintes fonctions qu'elle recèle, qu'elle relève d'une représentation mentale, d'une création artistique ou d'un imaginaire socioculturel »⁶³. La bande dessinée constitue également un moyen efficace de lutte contre l'ethnocentrisme, comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus :

Figure 8: Vignettes tirées de "Le lotus bleu" des Aventures de Tintin



Ces vignettes tirées de la bande-dessinée « Les aventures de Tintin, le Lotus bleu »⁶⁴ énumèrent dans leur contenu quelques stéréotypes et clichés qu'ont les sociétés occidentales, plus précisément européennes, sur le peuple et la civilisation chinoise. L'enseignant de langue pourrait se servir de ces images déformées pour inciter ses apprenants à découvrir les différentes perceptions qu'ont des peuples sur d'autres peuples mais surtout à développer une prise de conscience de l'impact de ces dernières, sur nos comportements qui pourraient être source de discrimination et d'ethnocentrisme. En effet, les Européens sont décrits ici comme un peuple ethnocentrique ayant une représentation déformée, voire dégradante des Chinois. L'enseignant pourra par la suite les initier à émettre une réflexion sur les modalités et les approches qui pourraient éventuellement déconstruire ces idées reçues réductrices.

⁶³ Argumentaire d'appel à communication « Images et interprétations : approche pluridisciplinaire » (Tizi Ouzou, Algérie, 2018. Disponible sur : <https://www.fabula.org/actualites/journee-d-etudeimages-et-interpretations-approche-pluridisciplinaire-88275.php>, consulté le 24/04/2020.

⁶⁴ Cinquième album de la série de la bande dessinée, prépublié en noir et blanc du 9 août 1934 au 17 octobre 1935.

Hergé créateur et auteur de la bande dessinée, témoigne lui-même s'être élargi sa vision du monde et ouvert les yeux sur une civilisation qu'il ne connaît pas, lorsque Tchang, un jeune étudiant se rendait chez lui, ajoutant aux décors du *Lotus bleu* des inscriptions en chinois et davantage de détails sur le pays et les représentations. Le créateur de la bande dessinée confie alors à Numa Sadoul dans le livre d'entretiens *Tintin et moi* :

C'est au moment du Lotus bleu que j'ai découvert un monde nouveau [...] C'est à partir de ce moment-là que je me suis mis à rechercher de la documentation, à m'intéresser vraiment aux gens et aux pays vers lesquels j'envoyais Tintin, par souci d'honnêteté vis-à-vis de ceux qui me lisaient. (Sadoul, 1975, p. 54)

Nous ne pouvons dans ce cas nier l'intérêt et l'apport de la bande dessinée, et d'autres démarches méthodologiques citées plus haut, sur le développement de la compétence interculturelle et donc sur la perspective de dépassement de l'ethnocentrisme qui, bien qu'il soit l'une des conceptions les plus anciennes caractérisant l'Homme, cette tendance demeure encore un enjeu capital en didactique des langues-cultures étrangères du moment où la diversité culturelle continue et continuera d'exister.

CHAPITRE 2 : ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Après avoir analysé dans la partie précédente le manuel scolaire, cet « *outil aux multiples facettes* » comme l'intitule Lebrun dans son ouvrage (2006), nous nous attelons dans la présente section à analyser les pratiques enseignantes à l'effet de vérifier justement l'usage que l'on fait de ce dernier, car malgré le constat de lacunes et déficits d'ordre culturel décelés dans le manuel analysé, or sa valeur dépend principalement de la manière dont on l'utilise, comme le souligne Besse « *D'évidence, écrivions-nous il y déjà un quart de siècle, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres* » (Op.cit., p.17).

Ceci dit, le cercle de nos interrogations ne se limite pas seulement à l'usage du manuel mais à une panoplie de paramètres que nous avons pris soin de sélectionner selon des objectifs bien précis (voir *Constitution et objectifs des questionnaires* en partie méthodologique). Nous déterminerons entre autres, les différentes conceptions que se font notre public cible sur « la culture de l'Autre », le degré de conscience de ce dernier par rapport à la place accordée à la compétence interculturelle ainsi que les connaissances pré-requises que les enquêtés possèdent quant à l'ensemble des compétences préconisées en classe de FLE. Nous tenterons également de cerner les approches adoptées et les critères de choix des supports didactiques dont ils font appel, en passant par des situations problématiques d'ordre culturel rencontrées en classe et bien d'autres éléments.

Rappelons que nous avons procédé notre enquête par des questionnaires soumis aux enseignants-formateurs, dont les questions sont pour la plupart ouvertes/semi-ouvertes qui appellent alors à des réponses qualitatives, libres et spontanées. Or, conscients que l'exploitation statistique des réponses à ce type de questions est assez délicate, en effet « *les réponses par définition qualitatives, se plient mal à une analyse quantitative* »⁶⁵, à cet effet nous nous sommes efforcés à catégoriser les réponses recueillies, plus ou moins semblables dans leurs sens, selon aussi la cohérence des idées exprimées. En outre, nous avons usé de certaines techniques qui ont fortement contribué en commodité analytique, tels que les histogrammes, les tableaux ou la technique du « nuage de mots » générée à partir du verbatim

⁶⁵ Sur : <https://www.myfeelback.com/fr/blog/pourquoi-comment-utiliser-questions-ouvertes>, consulté le 22/02/2020.

de nos répondants, celle-ci nous a permis de faciliter la lecture et dégager ainsi les grandes idées évoquées par ces derniers.

Il convient également d'illustrer, en guise de rappel, le profil de chacun des sujets interrogés qui sont en nombre de 08, justifiants de 10 à 29 ans d'années d'expérience et exerçants dans des établissements issus de plusieurs communes de la wilaya de Boumerdes, notons que nous avons choisi l'abréviation « E » pour « enquête » à l'effet de les désigner dans l'analyse :

- **E1 / Sexe :** femme ; **Ancienneté :** 24 ans ; **Diplôme obtenu :** Bac+2 (ITE) ; **Institution d'exercice :** « Kerchou Mohamed » ; **Commune :** Boumerdes.
- **E2 / Sexe :** femme ; **Ancienneté :** 10 ans ; **Diplôme obtenu :** Master ; **Institution d'exercice :** « Boumerdassi Ibrahim » ; **Commune :** Boudouaou El Bahri.
- **E3 / Sexe :** femme ; **Ancienneté :** 19 ans ; **Diplôme obtenu :** Licence ; **Institution d'exercice :** « Boutoutaou Rabah » ; **Commune :** Tidjellabine.
- **E4 / Sexe :** Homme ; **Ancienneté :** 29 ans ; **Diplôme obtenu :** Licence ; **Institution d'exercice :** « Talamali Lounès » ; **Commune :** Thenia.
- **E5 / Sexe :** Femme ; **Ancienneté :** 12 ans ; **Diplôme obtenu :** Master ; **Institution d'exercice :** « Stiti Hamoud » ; **Commune :** Cap Djinet.
- **E6 / Sexe :** Femme ; **Ancienneté :** 18 ans ; **Diplôme obtenu :** Licence ; **Institution d'exercice :** « Mokhtar Fertas » ; **Commune :** Boumerdes.
- **E7 / Sexe :** Femme ; **Ancienneté :** 21 ans ; **Diplôme obtenu :** Licence ; **Institution d'exercice :** « Ali Chaalal » ; **Commune :** Ammal.
- **E8 / Sexe :** Femme ; **Ancienneté :** 19 ans ; **Diplôme obtenu :** Licence ; **Institution d'exercice :** « Bakour Ahmed » ; **Commune :** Zemmouri.

2.1 Volet scientifique

Comme évoqué dans la partie méthodologique, l'analyse s'étalera sur trois grands volets, ce premier est relatif aux *connaissances déclaratives* (savoir-que), autrement dit les savoirs théoriques détachées de leur mode d'emploi.

2.1.1 La langue enseignée dans le quotidien

Nous nous interrogeons dans ce premier point sur le degré de présence de la langue française (considérée comme la langue enseignée, ou langue de travail pour l'ensemble des répondants) dans le milieu extrascolaire de ces derniers ; puisqu'il nous paraît essentiel de situer les enseignants dans leur contexte linguistique habituel et naturel avant d'aborder la question des pratiques en milieu scolaire. Rappelons que la langue française « vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage » (Asselah-Rahal, 2007, p. 11), de même pour le système éducatif algérien, où l'usage du français continue de s'accroître. Pour cela, nous avons choisi d'orienter notre questionnement vers l'activité de lecture :

Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.) ? En quelle langue ?

Tableau 20: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 1^{ère} question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
08	100%	00	00%	00	00%

Les réponses des enseignants-formateurs sont unanimes, tous répondent favorablement à la question en précisant par rapport à la langue, qu'ils préfèrent lire généralement « *en français* », par ailleurs aucune autre langue n'a été citée.

Nous constatons que le français est assez présent dans le milieu extrascolaire des enseignants interrogés malgré la situation de « quadrilinguïté sociale »⁶⁶ : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight, caractérisant la société algérienne. Ce taux de présence est probablement dû pour de nombreuses raisons, nous citons à titre d'exemple leur formation universitaire respective qui est faite exclusivement en français ainsi que l'usage usuel et habituel de la langue française, ou alors l'entourage familial qui serait plutôt francophone, ou même en raison du besoin d'améliorer le niveau intellectuel et/ou linguistique, comme cet enquête qui, parmi l'ensemble des réponses recueillies, est le seul à avoir développé dans sa réponse le genre de lecture qu'il entreprend, ce qui nous a permis de voir un tantinet plus clair :

⁶⁶ Comme le mentionne R.Sejaa sur : <http://www.inst.at/trans/13Nr/sejaa13.htm>, consulté le 22/02/2020

E4 : *Oui je lis souvent des livres et des journaux. Des livres sur la pédagogie et la didactique aussi*

Il s'agit alors de lecture à visée utilitaire, à des fins de perfectionnement ou de simple curiosité à l'effet d'enrichir ses connaissances quant à la didactique et à la pédagogie, supposons-nous.

Arrivé à ce constat, nous nous interrogeons si le degré élevé de présence de la langue française dans le quotidien des enseignants, signifie dans ce cas une forte imprégnation de la culture française ? A cette question, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à travers les points d'analyses qui suivront.

2.1.2 Le pays cible au niveau des représentations

Nos enquêtés ont-ils déjà été confrontés au milieu authentique ? Ont-ils eu un contact direct avec la culture de la langue enseignée et ses locuteurs (les natifs) ? Si, oui qu'est-ce qu'ils ont en penser ? Quelle image ont-ils eu ?

Dans le même sens d'interrogation, la question posée aux enquêtés est la suivante :

Avez-vous visité la France ? Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

Tableau 21: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 2^{ème} question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
01	12,5%	00	87,5%	00	00%

Force est de constater que la majorité des répondants (87,5%) n'ont pas eu l'occasion de se rendre en milieu authentique de la langue enseignée, contre seulement 12,5% qui s'y sont déjà rendus, ce qui veut dire que sur 08 personnes interrogées, seulement une personne a déjà été en contact direct avec les Français et leur mode de vie. Notons que la question visait de surcroît à connaître les avis concernant le pays cible, cependant, une seule réponse a été donnée dans ce sens, celle de l'enquêté qui a visité la France, il déclare :

E4 : *Oui, ce qui m'a plu c'est leur civilisation, leur savoir et leur savoir-vivre .*

L'enquête semble avoir des représentations positives quant aux traits culturels de l'Autre, ces images mentales que l'enseignant s'est construit en se rendant au pays cible, là où tout se passe concrètement, peuvent fortement influencer celles de ses apprenants, le risque est d'autant plus fort lorsqu'il s'agit de transmission des stéréotypes ou des représentations négatives.

Par ailleurs, l'insuffisance voire l'absence des réponses relatives à la deuxième partie de notre question à savoir « quelle image avez-vous d'elle ? » a impacté quelque peu l'examen des représentations de chacun des enseignants interrogés selon l'objectif escompté. Néanmoins, nous retenons que la majeure partie des enseignants ne se sont jamais rendus au pays cible. La question qui se pose dans ce cas : comment l'enseignant peut-il faire acquérir une compétence interculturelle à ses élèves s'il n'a pas eu l'occasion de quitter son pays ou de séjourner dans le pays de la langue enseignée ? (Voir partie 3/ chapitre 1/ 1.4. *Contact direct avec le milieu authentique : un obstacle pour l'enseignant de langue : propositions méthodologiques*).

2.1.3 A propos de la « culture de l'Autre »

Que signifie pour vous la culture de l'Autre ?, par cette question notre ambition n'était pas d'évaluer ou de porter un jugement sur les connaissances des enquêtés au sujet de la culture étrangère en prenant un élément de réponse et le considérer comme « le modèle à suivre » ; mais de dégager les différentes conceptions et dimensions que se font les enseignants par rapport à la « culture de l'Autre ».

Etant donné que la question est ouverte, cela nous a permis de recueillir maintes acceptions. Une grande majorité (75%) affiche un degré de conscience assez élevé à l'égard de la perspective relationnelle et interculturelle que dissimule le mot « Autre », qui s'avère au final très significatif aux yeux des enseignants interrogés. Le nuage de mots ci-dessous que nous avons généré à partir des verbatim produits par les participants, traduit notre constat :

E3 : son héritage et son identité**E6 : l'ensemble des traditions et coutumes d'une personne qui n'a pas *ma* culture**

A vrai dire, ces conceptions ne sont pas singulières, voire étonnantes et c'est justement ce que nous estimions trouver à la genèse de la construction de nos interrogations, car nous pensons que dans ce cas, « l'Autre » de la question faisait penser plus à l'étranger, celui qui porte une autre culture que la nôtre simplement, sans pour autant avoir à réfléchir aux aspects d'échanges ou de diversité de visions du monde et donc de cultures, d'où l'emploi des déterminants possessifs « *son* » et « *ma* » dans les réponses précitées.

2.2 Volet didactique

Cette seconde partie correspond aux *connaissances procédurales* : à partir des *connaissances déclaratives* analysées précédemment, nous nous penchons à présent vers le « savoir-faire ». Ainsi, le présent volet renvoie à la question « comment ? » et s'intéresse de plus près à la variété des pratiques effectives des enseignants-formateurs.

2.2.1 Les compétences à viser, quelles autres compétences préconisées mise à part la compétence linguistique ?

L'objet de la présente section est double : d'une part il vise à déterminer le niveau de prise de conscience des enseignants-formateurs par rapport à la place accordée à la compétence interculturelle et à la dimension culturelle en général, d'autre part nous souhaitons mesurer leur connaissances pré-requises sur l'ensemble des compétences préconisées ou à viser en classe de FLE, particulièrement en cycle primaire (5^{ème} AP). Pour cela, nous avons formulé notre question comme suit :

Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? Existe-t-il d'autres compétences ?

Tableau 22: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 4^{ème} question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
00	00%	08	100%	00	00%

Comme nous pouvons le constater, tous les enseignants-formateurs s'accordent à dire que la compétence linguistique ne suffit pas pour apprendre une langue étrangère, ce qui insinue

qu'il existe d'autres compétences complémentaires et tout autant primordiales. Nous tenons à signaler que nous avons volontairement évité de poser une question directe du genre « Que désigne pour vous la compétence interculturelle ? » car notre objectif est de laisser les répondants s'exprimer librement sur l'ensemble des compétences qu'ils connaissent et/ou appliquent et observer par la suite si la compétence interculturelle y figure ou pas.

Pour ce qui est d'autres compétences, les avis sont mitigés mais tout de même 50% des répondants ont cité les *compétences langagières* comprenant essentiellement le couple oral/écrit : compréhension de l'écrit (lire), compréhension de l'oral (écouter), expression écrite (écrire), expression orale (parler), ces derniers représentent « *un ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours.* » (Labelle, 1989, p. 19).

Par ailleurs, l'autre moitié de la fréquence est divisée en deux : 25% citent le mot « culture » dans leurs réponses, celui-ci est accompagné des mots « histoire » et « société », nous présumons qu'ils font allusion à la composante socioculturelle⁶⁷.

D'un autre côté, 25% pensent à l'approche par compétences qui se centre sur l'apprenant et le met au niveau du pôle principal de l'apprentissage, où l'enseignant est censé être à l'écoute de ses préoccupations et ses besoins notamment psycho-cognitifs et « *l'aider à découvrir les bonnes stratégies pour lui. L'apprenant devient acteur et collaborateur de son propre apprentissage. On ne lui impose pas son parcours, il le choisit et le contrôle* »⁶⁸.

Les réponses des enquêtés suivantes illustrent ce qu'on vient de mentionner :

E5 : *La compétence où l'élève est « l'acteur ». C'est une méthode qui est adaptée à tous les contextes et les niveaux réels des élèves dans toutes les régions du pays.*

E8 : *Il existe d'autres compétences : les compétences de l'élève, il est fondamental de proposer une méthode qui est adaptable à tous les contextes et au niveau réel des élèves dans toutes les régions du pays. Privilégier des situations d'apprentissage de*

⁶⁷ La composante socioculturelle, ainsi que les composantes « linguistique », « discursive » et « référentielle », fait partie de la compétence communicative selon Sophie Moirand. Elle est définie par cette dernière comme « *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* » (Moirand, 1990, p. 20)

⁶⁸ Sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.macre_n&part=190971, consulté le 21/02/2020

L'E7 quant à elle parle de « culture populaire »⁶⁹ :

E7 : Il existe d'autres compétences, telle que la maîtrise de la culture populaire, l'histoire

D'après les propos susmentionnés, nous constatons un certain flou terminologique au niveau des connaissances des enseignants : bien que le mot « culture » soit cité parmi les compétences qu'on devrait préconiser en classe de FLE notamment en cycle primaire, mais ce dernier ne semble pas avoir sa place légitime en tant que « compétence » à part entière. Sans parler du fait qu'on cite des concepts lourds de charge et ce de façon inconsciente_ ceux-ci ayant dans leur sens une signification importante, qui prennent même des dimensions historiques tels que le concept de « culture populaire »_ font l'objet de confusion et d'amalgame chez l'E7 qui, d'après notre lecture, pensait plutôt à faire acquérir une compétence socioculturelle en vue de former l'apprenant en tant qu'acteur social dans sa propre société. En effet, nous pensons que ladite compétence est tournée vers la culture du pays-source car l'enquête emploie le mot « populaire » qui sous-entend à notre sens l'ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes, de normes et des traditions du peuple d'origine (du peuple algérien dans notre cas).

Retenons au final, qu'aucun aspect relationnel, d'échange entre les paramètres culturels, autrement dit d'interculturel n'a été mentionné parmi les compétences préconisées.

2.2.2 Les supports textuels dans le manuel à l'ère de l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture

Comme nous l'avons constaté dans l'analyse du manuel scolaire précédente, la place de la dimension culturelle dans ce dernier est quasi-inexistante, et dans les textes de lecture proposés et dans les questions accompagnants ces derniers, ladite dimension se trouve alors subordonnée à une dimension linguistique largement surplombante. A cet effet, une série de questions émergent : les enseignants-formateurs ont-ils remarqué cela ? Sont-ils conscients de

⁶⁹ La définition de la culture populaire s'avère complexe « par le problème de l'origine de ses éléments populaires. Par exemple, il est clair que certains éléments propres au peuple n'ont aucun lien avec la culture d'élite, surtout avant la fin du 19e siècle, avant que les États occidentaux n'adoptassent une politique de centralisation de la culture censée définir le 'national' (les élites se sentaient moins menacées par les couches sociales subalternes et donc sont relativement indifférentes à cette culture 'pauvre'). Par contre, d'autres éléments devenus populaires (dans le sens de répandus parmi le peuple) sont carrément des tentatives de copier ou de s'approprier certains traits de la culture d'élite de la part de couches sociales subalternes, dans une tentative d'augmenter leur statut social (en se rapprochant symboliquement à la culture élite) » sur : <http://mapageweb.umontreal.ca/lanoueg/LANOUE/lecons/Culture%20de%20masse.pdf>, consulté le 21/02/2020.

ce déséquilibre au niveau de l'apport et de la répartition des compétences visées, dans les textes de lecture particulièrement ?

Pour tenter d'obtenir des éléments de réponses, nous avons formulé notre question comme suit, l'objectif est de discerner ce que les enseignants pensent du contenu des textes du manuel scolaire d'un point de vue culturel :

Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? Oui/non, dites pourquoi selon vous ?

Tableau 23: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 5ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
00	00%	08	100%	00	00%

La réponse est catégorique : l'ensemble de notre public cible répond par un « non », pour les enseignants le contenu des supports textuels n'est pas adapté pour un apprentissage de la langue-culture française.

37,5% des sujets interrogés pensent que le manuel en question est plutôt orienté vers la culture nationale (algérienne). Le choix des textes proposés obéit à des critères de sélection précis, affirme l'E4, et ce dans l'ambition de consolidation des valeurs nationales. Retenons le commentaire, très significatif et révélateur à notre sens, dans la mesure où on y met l'accent sur la dimension que revêt la langue française dans le manuel celle d'une dimension instrumentale, se substituant simplement à la langue arabe dans la transmission des connaissances ; l'enquête par sa propre manière de formuler nous dit :

E2 : *parce qu'on enseigne la culture algérienne et la langue française.*

Par ailleurs, un quart des répondants, soit 25% justifient leur réponse par une anomalie au niveau de la présence des deux cultures (source et cible) dans les textes offerts, de ce fait :

E1 : [...] *l'élève se sent égaré entre deux cultures et il ne saisit ni la sienne ni la culture étrangère.*

Dans le même sillage, l'E6 signale que :

E6 : *les supports choisis ne filètent pas et ne représentent pas la culture française, l'élève n'apprend rien en lisant ces textes (ni sur sa culture d'ailleurs).*

Quant au 37,5% restant, le problème réside dans la mal conception du manuel, principalement au niveau des textes qui sont d'après eux trop « *petits* » dans la forme et pauvres dans leur contenu. L'E7 précise :

E7 : *Les manuels ne sont pas bien conçus, puis l'apprenant a du mal à saisir quelques concepts et noms surtout dans le milieu arabophone.*

La réponse ci-dessus indique qu'il serait difficile pour un apprenant Algérien issu d'un milieu arabophone de s'adapter au contenu du manuel car l'inclusion des aspects de la culture française risquerait de bloquer son processus d'apprentissage.

A la lumière des réponses fournies, nous constatons un faible taux représentant les enseignants qui sont conscients du déséquilibre existant au niveau du contenu des textes, en mettant l'accent sur le manque de présence, pour ne pas dire l'absence, des éléments de la culture étrangère, de même pour la culture locale. En revanche, le reste des sujets interrogés est scindés en deux catégories : ceux qui se sont aperçus que le manuel étudié se penche davantage vers la culture de l'apprenant au détriment de la culture de l'Autre et ainsi d'un équilibre de contenu ; l'autre partie n'évoque aucunement cette problématique, pour cette catégorie d'enseignants, le souci réside dans la quantité et la qualité du contenu des textes mais ce, d'une façon générale.

2.2.3 Quelle méthodologie adopter, selon quels critères de choix ?

L'objectif de la présente section est de savoir si l'enseignant adopte une approche éclectique (voir dans la partie théorique *L'éclectisme pour une approche perspicace et diversifiée de l'interculturel*) dans le choix des supports didactiques, ou se contente uniquement des textes proposés dans le manuel et du programme fixé ; connaître également ses critères de choix à l'effet de vérifier l'éventuelle présence de l'élément culturel dans ces derniers, car un enseignant éclectique dans ses pratiques fait souvent recours à d'autres moyens qu'il juge plus efficaces et rentables dans l'acquisition des connaissances chez ses apprenants. Il peut choisir de nouveaux textes, entre autres, pour remplacer ceux qu'il estime inadaptés au niveau de sa classe ou moins conformes à l'objectif de la séquence dans laquelle il se situe. Il est important de connaître quelle méthode utilise l'enseignant car selon Robert « *Un enseignement sans méthode est inconcevable* » (2002, p. 25).

Ainsi, nous avons interrogé les enseignants-formateurs :

En dehors du manuel, vous arrive-t-il de choisir d'autres textes ? Si oui, selon quels critères ?

Tableau 24: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 6ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
08	100%	00	00%	00	00%

En analysant les réponses de notre public-cible, nous remarquons une variété de tendance et d'orientation mais, comme affiché dans le tableau supra, tous indiquent ne pas dépendre seulement du contenu du manuel, l'ensemble des répondants affirment donc l'usage d'autres textes hormis ceux proposés dans ce dernier. Cette confirmation est en adéquation avec leur réponses relatives à la question précédente (question n°5), les textes du manuel s'avèrent dans ce cas insuffisants pour les enseignants interrogés, comme le souligne H.Besse dans son article intitulé « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » celui-ci nous expose d'ores et déjà l'utilité mais surtout l'insuffisance de ce matériel didactique.

Il s'avère que 37,5% des enseignants sélectionnent les textes de façon à ce qu'ils soient adaptés au niveau d'apprentissage et de compréhension des apprenants, ainsi qu'à leur vécu pour qu'ils puissent se retrouver dans leur lecture. Les réponses suivantes traduisent ce critère de choix :

E6 : *Je les choisis selon leur degré de simplicité pour mes élèves, mais aussi selon le vécu de l'apprenant qui doit se retrouver dans ces textes.*

E7 : *Oui et selon leur connaissances langagières et leur compréhension.*

E1 : *Oui parfois je leur propose d'autres textes qui leur sont accessibles qui sont proches de leur niveau et imagination.*

Par ailleurs, 25% des répondants déclarent choisir des textes « facilitateurs » qui répondent aux objectifs des tâches proposés dans le programme et donc qui les aident dans leurs démarches pédagogiques. D'un autre côté, certains à une moindre fréquence (12,5%) optent

pour des textes plus conservateurs et traditionalistes dans leur contenu afin de respecter nos valeurs religieuses et culturelles comme le déclare cet enquêté

E3 : *Le critère principal est le caractère éducatif qui respecte nos valeurs religieuses et culturelles.*

D'autres (12,5%) les choisissent pour leur richesse au niveau du contenu et de la forme, ces derniers ne précisent pas davantage sur ce point. Enfin, à une même fréquence, certains remplacent parfois les textes offerts dans le manuel par des textes qui englobent un ensemble de critères : adaptation au niveau de la classe (vocabulaire, compréhension), en relation avec le thème du projet/séquence, et citent également le critère d'attraction (des textes captivants et attrayants qui attirent l'attention des apprenants). Toutefois, en aucun cas les enseignants-formateurs ne citent un critère sélectif en rapport avec l'aspect culturel, dans l'intention de rapprocher les élèves au mode de vie ou de pensée de l'Autre, or ce n'est pas ce genre de textes qui manquent mais l'intention, la conscience ou même la formation à ce genre d'activités interculturelles.

2.2.4 A propos des questions/consignes accompagnant les supports textuels

Lors de notre analyse des questions / consignes / activités accompagnant les textes de lecture, nous avons constaté qu'en somme, aucune question n'appelle à une réponse ou explication d'ordre culturel, les parties subséquentes des supports textuels deviennent des boîtes à outils linguistiques dont le seul souci est de faire acquérir les apprenants des connaissances des règles qui régissent l'usage du code linguistique. De ce fait, nous avons voulu connaître par la présente section ce que les enquêtés en pensent :

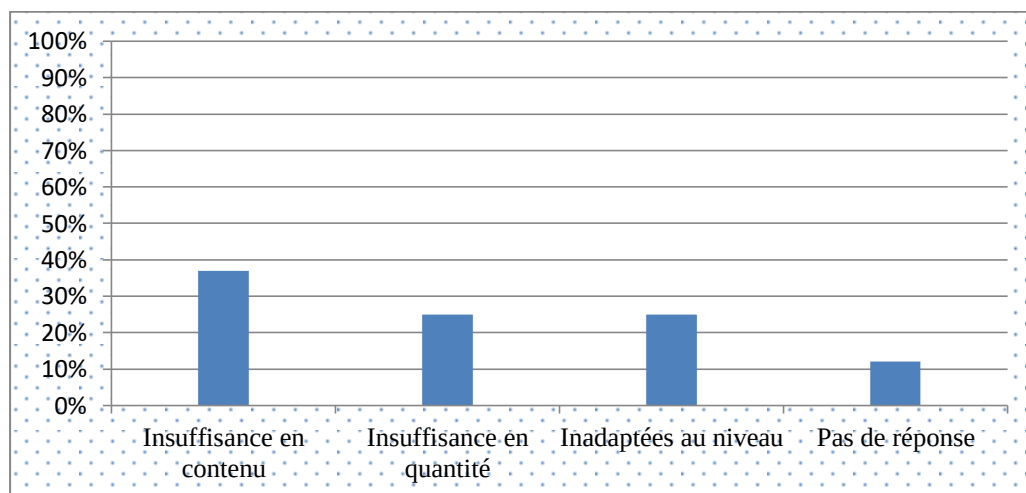
Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? Oui/Non. Pourquoi selon vous ?

Tableau 25: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 7ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
08	100%	00	00%	00	00%

Les résultats sont clairs, 100% des enseignants-formateurs pensent qu'effectivement les questions ne suffisent pas, notamment en termes de contenu. Les réponses de ces derniers ont été catégorisées pour simplifier la lecture :

Figure 11: Récapitulatif des réponses recueillies à la question n°7



Comme affiché dans l'histogramme supra, 37,5% des répondants pensent que la carence réside au niveau du contenu, précisément certains jugent que les questions ne sont pas assez détaillées par rapport à la compréhension des textes proposés, comme le traduisent les exemples de réponses suivants :

E4 : *Les questions sont insuffisantes pour apprendre le français langue étrangère car on trouve dans le manuel des questions **globales, non détaillées** pour la compréhension générale du texte à étudier.*

E1 : *Les questions sont insuffisantes pour apprendre le FLE parce qu'elles **ne sont pas profondes** et elles sont presque les mêmes dans tous les textes.*

Parallèlement à cela, un quart des enseignants interrogés, soit 25% estime que la déficience concerne plutôt la quantité, par conséquent les questions proposés n'offrent pas assez de possibilités aux apprenants de découvrir et saisir au mieux les différentes dimensions que prennent les textes étudiés.

L'autre quart des enquêtés évoquent l'aspect inadapté par rapport au niveau d'un apprenant au cycle primaire, cela les conduit parfois à les remplacer par d'autres questions « *plus simples* » comme le cite l'E6 :

E6 : *Il y a parfois des questions difficiles pour un élève du primaire, d'où l'obligation de les remplacer par d'autres questions plus simples.*

Ainsi, l'enseignant se trouve parfois forcé à préparer sa propre batterie de questions selon le niveau de sa classe et les objectifs visés, comme le signale cette enseignante :

E5 : *Chaque enseignant doit préparer les questions selon le niveau de ses élèves et les objectifs proposés.*

En revanche, on compte une fréquence de 12,5% des sujets qui n'ont pas répondu à notre question de justification, pour des raisons qu'on ignore. Par ailleurs, parmi l'ensemble des réponses données, aucune mention n'a été faite concernant le manque des questions/consignes relatives à l'interculturel ou à la dimension culturelle en général constaté dans le manuel analysé précédemment. Certes, il y a conscience d'un manque qui paraît plus qu'évident pour le corps enseignant, cependant celui-ci se traduit au niveau d'autres éléments qu'on vient de dégager mais en aucun cas dans l'aspect culturel en tant que tel.

2.2.5 Pratiques et initiatives

Parmi les pratiques des enseignants-formateurs que nous avons notées précédemment, figure le recours à des textes variés qui ne font pas partie du manuel scolaire, choisis en fonction d'une multitude de critères de choix selon le besoin de chacun. Or, en aucun cas l'aspect culturel ou interculturel n'a été cité parmi lesdits critères, de même concernant sa déficience au niveau des questions et des consignes qui accompagnent les textes du manuel analysés.

De ce fait, nous cherchons à présent à en savoir davantage sur les démarches générales (loin du manuel) et les éventuelles initiatives de nos enquêtés en relation avec la culture. Nous leur avons posé la série de questions suivante :

Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ? Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Tableau 26: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 8ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
06	75%	02	25%	00	00%

Il convient de mentionner que nous avons volontairement choisi un terme générique qu'est la « culture » dans la formulation de notre question pour laisser la possibilité et la liberté aux enseignants de s'exprimer sur les différentes pratiques culturelles éventuelles qu'ils exercent, qu'elles soient orientées vers la culture originaire ou cible ou vers une approche interculturelle, à l'effet justement d'examiner les réponses données.

Ainsi, comme l'illustre le tableau ci-dessus, un grand nombre d'enseignants affirment qu'ils traitent bel et bien des activités culturelles de temps à autre. Cependant l'usage et l'orientation que prennent ces activités diffèrent.

En effet, nous saisissons d'après la lecture des réponses que parmi les 75% qui approuvent, 50% axent en fait leur activités vers la culture source (algérienne), certains parlent d'activités comprenant les fêtes religieuses ou identitaires, particulièrement « Yennayer »⁷⁰ qui coïncidait avec notre déplacement pour l'administration des questionnaires, ces activités relatives à la culture source (mise en gras) sont pratiquées par le biais de plusieurs supports (soulignés) :

E8 : *Oui, c'est des activités orales (poèmes, chansons, ...).*

E2 : *Des fois, on traite des activités concernant la **culture algérienne**, avec des textes de lecture, des chansons (comptine) des poèmes [...] oui, c'est nécessaire d'apprendre **leur culture pour consolider leur citoyenneté***

E4 : *Oui, en 4AP du cycle primaire, le projet 2 on trouve **la culture algérienne** comme exemple le 12 janvier **le nouvel an amazigh**, dans les activités de lecture, production orale et écrite.*

E6 : *Oui parfois, concernant **les fêtes religieuses ou identitaires (yennayer)** [...] l'apprenant doit certes apprendre mais il doit toujours rester au contact de **sa culture et de son identité (Amazighité, Arabité et Islamité)***

⁷⁰ Étymologiquement, Yennayer « est composé de yen, qui signifie « premier », et d'ayer, qui veut dire « mois » [...] Selon diverses acceptions, il correspond au premier jour du calendrier agraire utilisé par les Berbères depuis plusieurs siècles. Yennayer fait également référence au début du calendrier julien, adopté dans la Rome antique et décalé de treize jours par rapport au calendrier grégorien » sur : <https://www.jeuneafrique.com/mag/509688/societe/afrique-du-nord-les-berberes-celebrent-lan-2968/> , consulté le 03/03/2020.

En répondant à notre question, cette catégorie d'enseignants n'a pas directement pensé aux activités tournées vers la culture cible, ni donc à l'approche interculturelle, ce qui laisse entendre que cette dimension n'est pas prise en compte dans les pratiques régulières de ces enseignants, ou du moins, la place qu'on lui accorde n'est pas des plus importantes. Ces derniers pensent plutôt qu'il est indispensable de développer la culture de les apprenants afin d'asseoir les fondamentaux de la citoyenneté et de faire en sorte qu'ils soient en contact permanent avec leur culture et leur identité.

Par ailleurs, un quart des répondants annoncent explicitement qu'ils n'abordent pas le culturel dans leurs pratiques, faute de temps pour l'E1 qui affirme :

E1 : *Non, je n'ai pas le temps de traiter des textes qui traitent de la culture. Le volume horaire ne le permet pas et la surcharge des cours (programme).*

Quant à l'E7 nous répond par un simple « non » sans citer de motif. Bien que le culturel ne semble pas avoir de place dans les pratiques de ces enquêtés, néanmoins la conscience de son importance est bien présente puisque les réponses à notre seconde question à savoir « *pensez-vous que c'est nécessaire ?* » s'avèrent très ouvertes quant à l'élargissement des connaissances des élèves par la découverte de l'Autre, son identité et sa culture ainsi que celle de soi :

E7 : *Oui c'est nécessaire de consacrer quelques séances pour la culture, pour découvrir son identité et l'identité de l'autre quand il s'agit d'une culture étrangère.*

E1 : *C'est nécessaire car ça élargit les connaissances des apprenants et leur permet de découvrir l'autre.*

Seulement 12,5% (l'équivalent de 1/8 enquêtés), témoignent qu'ils adoptent dans leurs pratiques en classe des activités interculturelles visant l'ouverture sur le monde. Cependant toujours est-il que l'observation de près, autrement dit, sur le terrain et de manière continue demeure plus adaptée à l'effet de vérifier si la pratique est effectivement appliquée mais surtout de voir « comment » est-elle faite. Le reste des enseignants (12,5%) répondent positivement à la question en précisant qu'ils recourent à des activités orales (poèmes, chansons, etc.) mais sans pour autant spécifier la nature de la visée exacte de cet aspect culturel : s'il s'agit d'activités visant à développer la culture de soi (comme l'ont évoqué la moitié des répondants) ou celle de l'Autre, ou dans l'idéal une approche intermédiaire embrassant les deux rives.

2.3 Volet pédagogique

Ce dernier volet mais pas le moindre, s'articule autour des *connaissances conditionnelles* dites aussi « stratégiques ». Nous nous attelons dans ce point à étudier les attitudes et réactions du public cible dans des situations délicates, connaître également la véritable place accordée à la composante interculturelle dans les classes de FLE à l'aune des déclarations faites antérieurement et analyser enfin, le positionnement de l'enseignant Algérien par rapport à l'enseignant « natif » dans l'approche de la culture de ce dernier.

2.3.1 Situation problématique d'ordre culturel, comment réagir ?

Il est souvent probable et commun que l'enseignant se trouve désarmé face à des situations problématiques où sont inclus des aspects spécifiques à la culture du pays étranger et sa population (mots, gestes, expressions, caractéristiques, etc.). Des situations de perte de compréhension ou de mal compréhension chez l'apprenant qui poussent celui-ci à demander des explications à son enseignant, qui de par son rôle de « médiateur interculturel » est censé, non seulement de transmettre des savoirs linguistiques et culturels, mais aussi de « *faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné* » (Byram et al., *op.cit.* P.15), néanmoins dans notre contexte et d'après ce que nous avons antérieurement analysé, entretenir une telle mission n'est pas des plus simples.

L'objectif à présent, est d'évaluer justement les capacités que l'enseignant est supposé disposer afin de récupérer une perte de compréhension d'ordre culturel chez ses apprenants. A cet effet, nous avons orienté notre question vers une situation problématique engendrée par la présence de mots étrangers, voire étranges pour les apprenants du cycle primaire ; des mots qu'on peut retrouver dans le manuel comme « Gribouille » ou « Babar », lesquels symbolisent des noms de personnages que nous avons présenté dans l'analyse du manuel précédente ; ou encore des toponymes, des noms propres, des expressions typiques de l'autre rive, etc. Ainsi, notre question est la suivante :

Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

La moitié des répondants (50%) déclarent que dans ce cas de situations, ces derniers procèdent à travers l'explication par le biais d'illustrations et de photos pour donner une

image plus proche et clairvoyante d'un lexique qui semble si étrange voire parfois externe du champ des connaissances de l'apprenant et de ses repères habituels :

E7 : *Expliquer en utilisant des **images** pour qu'il comprenne mieux de quoi il s'agit.*

E1 : *Je leur explique en donnant des exemples de la culture et parfois j'utilise des **photos**.*

E3 : *Explication et **illustration**.*

E2 : *Dans ces cas, je dois leur expliquer les mots difficiles en utilisant des **illustrations**, des mimiques, etc.*

Certains enseignants (37,5%) réagissent à ce genre de situation en effectuant des recherches sur internet ou dans le dictionnaire, il y en a qui préfèrent laisser les apprenants creuser eux-mêmes dans les dictionnaires, comme l'E4 qui souligne :

E4 : *Avant chaque cours, je prépare ma fiche, je fais des recherches, j'adapte mon travail selon le niveau de mes élèves. Pendant le cours, les élèves utilisent leurs dictionnaires pour chercher des mots difficiles, ou je fais une recherche rapide sur le net.*

Certes ces ressources constituent des moyens efficaces et incontournables dans l'acquisition du savoir, voire d'un savoir encyclopédique, mais celui-ci ne suffit pas en tant que tel dans une perspective d'approche interculturelle, comme le souligne Méziani (2009, p. 268), certes ces connaissances demeurent nécessaires pour l'enseignant mais qu'elles soient accompagnées d'une prise de conscience de l'interculturel, autrement dit d'une attitude d'esprit exprimant la tolérance, l'ouverture et la négociation entre les cultures au service d'une compétence interprétative, celle-ci lui permet par la suite de repérer le culturel dans les moyens/textes qu'il met en œuvre dans sa classe.

Une seule enquêtée sur les huit interrogés (l'équivalent de 12,5% restant) évoque qu'elle procède par des techniques stratégiques à visée analogique :

E6 : *Chercher sur internet (si c'est pour moi), si c'est pour mes apprenants, j'essaie de leur expliquer les termes en faisant **en parallèle avec la culture locale**.*

C'est-à-dire qu'elle s'efforce à expliquer des vocables étrangers en faisant le parallèle ou l'équivalence avec la culture locale (celle de l'apprenant) dans le but d'illustrer au mieux à

travers des éléments que l'élève connaît déjà et lui offrir au minimum une image approximative de cet élément qui lui paraît au premier abord inusité.

2.3.2 Face à l'ethnocentrisme en classe de langues, quelles connaissances procédurales et quel degré de conscience ?

J.P.Cuq signale qu' « *en classe de langue, l'ethnocentrisme est une attitude toujours prête à apparaître dans les discours des apprenants et de l'enseignant, notamment à propos des habitus culturels* »⁷¹. Dans cette lignée, l'objectif présentement est de vérifier si l'enseignant est doté de connaissances procédurales et de capacités à expliquer à son apprenant de ne pas toujours considérer son propre modèle culturel comme modèle de référence universel, pour cela, nous avons procédé par poser la question suivante :

Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Tableau 27: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 10ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
04	50%	03	37,5%	01	12.5%

D'après les réponses recueillies, on note que la moitié des enquêtés considèrent qu'il est appréciable, même primordial pour certains de consolider cette perception qu'est de surestimer ou en d'autres termes privilégier son propre système culturel, justifiant cela par l'importance d'affermir et ne pas oublier ses traditions et sa culture natale ainsi que ses repères et son mode de vie :

E8 : *Je pense qu'il faut consolider cette perception pour ne pas oublier les traditions et la culture natale.*

E7 : *Certainement la surévaluation de sa culture est appréciable chez l'apprenant, alors il faut consolider ces idées.*

⁷¹ Cité dans « *Le contenu culturel dans l'enseignement/apprentissage du français* », de Lamamri Larbi, Université de Ouargla, 2006, p.36.

E1 : *Oui il faut travailler sur ce principe et surestimer sa culture afin de savoir et avoir des repères dans sa vie.*

E2 : *Oui, il faut consolider cette perception si ça n'est pas en contradiction avec notre religion.*

Ces réponses reflètent non seulement des esprits « interculturellement » cloisonnés mais aussi un degré d'inconscience voire d'ignorance des effets que pourrait entraîner cette façon de percevoir, comme les préjugés, le mépris des autres groupes sociaux et leurs cultures. Cela pourrait même amener à une autre idéologie d'autant plus dévastatrice qu'est le racisme, notamment chez des apprenants en bas âge comme ceux de notre population cible qui sont facilement influençables. Nous pensons cependant, que les enseignants ont mal interprété la question : nous pensons qu'il y a eu probablement une confusion entre l'idée d'estimer et de donner de la valeur à son propre système culturel, et celle de le surestimer et le surévaluer au détriment des autres systèmes du monde. Si cette hypothèse s'avère corroborée, dans ce cas le problème est d'autant plus profond à notre avis que l'ignorance, car entre les deux conceptions précitées (estimer et surestimer) il y a un grand écart de perception.

A contrario, 37,5% des enseignants affichent un avis opposé et une grande ouverture dans leur façon de raisonner. Ces derniers mentionnent que chaque individu doit respecter les normes sociales et le mode de vie de l'Autre et qu'un modèle de référence universel n'existe pas. L'apprenant, dans cette perspective, doit s'initier à s'ouvrir sur un monde pluriel, hétérogène et multi facettes, un monde qui ne ressemble pas forcément au sien. Notons qu'à une moindre fréquence, le reste des enseignants interrogés n'ont pas répondu à la question.

Ce genre de formation et de sensibilisation au niveau des classes est essentiel car l'attitude ethnocentrique peut se rapporter à quiconque dès lors que la diversité culturelle existe. Ainsi, ladite attitude ne concerne pas seulement le monde occidental, comme le signale Abdallah-Pretceille « *l'ambivalence du concept d'ethnocentrisme réside aussi dans le fait que l'attitude ethnocentrique n'est pas le propre des sociétés occidentales mais qu'elle est indubitablement liée à la diversité des cultures* » (op.cit., p.120) bien que le degré de ce phénomène peut varier, ainsi l'ethnocentrisme occidentale est tout de même plus néfaste pour Rist (1978) dans

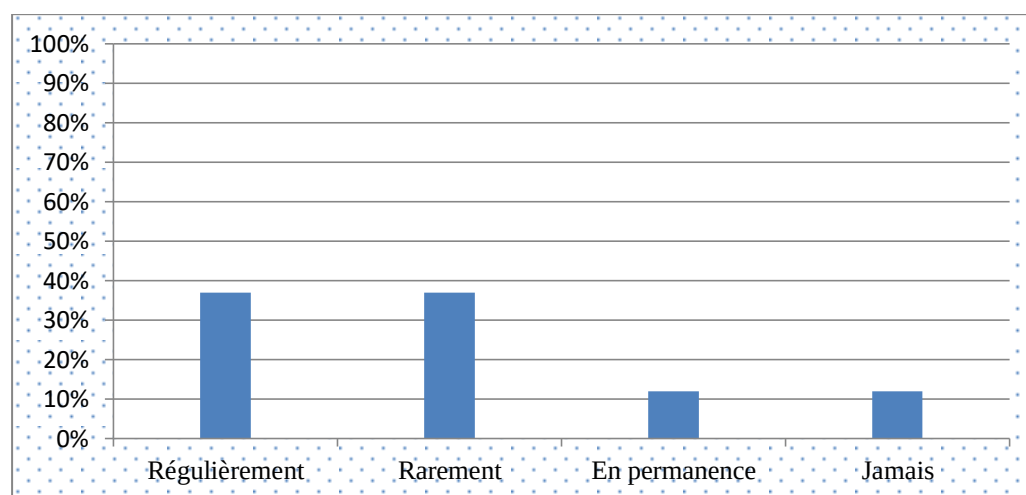
la mesure où il prétend à l'universalisme⁷², lequel se traduit politiquement par l'expansionnisme.

2.3.3 La place accordée à la langue/ culture / pays cibles dans les pratiques

Conscients que les pratiques déclaratives n'égalent peut-être pas les pratiques dites effectives, nous avons tout de même tenu à interroger les enseignants-formateurs sur leurs démarches habituelles en classe relatives à la dimension culturelle étrangère sous ses différents aspects. Cette fois-ci notre question est de type fermé, accompagnée d'items à réponse dans le but d'observer justement de façon plus claire, le cheminement des propos recueillis et surtout leur cohérence, d'autant plus que les réponses fournies dans cette section ont révélé un important contraste que nous avons décelé en comparant avec celles déclarées antérieurement :

Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

Figure 12: Récapitulatif des réponses recueillies à la question n°11



Les réponses reçues sont variées comme le montre la figure ci-dessus, l'inclusion du culturel dans les thématiques abordées en classe par les enseignants est appliquée par une fréquence de 37,5% qui répondent par « régulièrement » ainsi que 12,5% qui choisissent parmi les items proposés « en permanence ». Or, si l'on revient un peu plus loin (voir l'analyse de la 8^{ème} question), presque les mêmes répondants évoquaient que le traitement des activités culturelles se fait effectivement mais celles-ci sont orientées vers la culture des apprenants dans une

⁷² Todorov (1992, p.21) parle d'un « universalisme ethnocentrisme », cité par Collès (2013, p. 101).

optique de renforcement du sentiment d'appartenance et de nationalité, pourtant la question visait bien la dimension « cible » dans sa formulation, de ce fait nous constatons une distorsion paradoxale et un écart apparent entre les propos-mêmes de ces répondants.

Le même taux de réponses (37,5%) a été noté pour certains enseignants qui, contrairement aux précédents, révèlent qu'ils ne consacrent que rarement ce genre d'activités réflexives en classe, de même pour les 12,5% qui choisissent de répondre par « jamais » ; le volume horaire et la surcharge du programme figurent parmi les raisons principales qui ont été citées auparavant, justifiant leur positionnement.

2.3.4 L'enseignant natif est-il mieux placé pour transmettre sa culture ?

On considère généralement que « *l'enseignant natif, issu de la culture cible, se distingue par son statut privilégié. Il est considéré aux yeux des apprenants comme porteur de messages authentiques et donc plus compétent sur les deux plans : linguistique et culturel* » (Helaiss, *op.cit.*, p.07). Dans ce sens, Derivry-Plard (2008, p. 148) constate que les apprenants ont tendance à schématiser leur raisonnement selon leur propre logique et les représentations qu'ils ont forgé : étant donné que l'enseignant natif est issu du pays de la langue enseignée, il représente donc la culture du pays et en possède la connaissance. Dans la même orientation, nous stipulons que le mécanisme de représentations des enseignants non-natifs opère de la même manière que celui des apprenants. Par conséquent, l'objectif à présent est de voir si les enseignants se sentent capables d'approcher une culture qui n'est pas la leur :

Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? Oui/Non, précisez pourquoi.

Tableau 28: Fréquence en pourcentage des réponses recueillies à la 12ème question

Réponses					
Oui		Non		Sans réponse	
NBR	%	NBR	%	NBR	%
06	75%	02	25%	00	00%

Les résultats présentent un avis surplombant : une grande majorité (75%) répond par un « oui » contre un quart, soit 25% répondant par un « non ». Pour ces derniers, l'E8 déclare :

E8 : *Pour transmettre la culture d'une langue étrangère il faut faire des recherches pour l'étudier.*

L'enquête indique que pour former les apprenants à la culture de l'Autre, l'enseignant devrait faire par lui-même des efforts de recherche pour s'initier davantage sur des éléments culturels qui ne font pas partie de son champ de connaissances et son paradigme culturel. D'autres, par leur « non » ne veulent pas forcément exprimer leur désaccord quant au sens premier de la question : en fait, l'interprétation de cette dernière a pris une autre dimension puisqu'ils signalent que l'enseignant natif ne devrait pas transmettre sa propre culture aux apprenants appartenant à une autre (algérienne, dans ce cas) car comme le cite l'E3

E3 : *On ne partage pas les mêmes valeurs, la même religion, éducation et tradition.*

Ainsi, par cette réponse, une position défensive a été décelée parmi les positions prises de notre public cible.

Pour ceux qui adhèrent et qui sont en grand nombre, les justifications se ressemblent, tous assurent et croient dur comme fer que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe :

E1 : *Le natif maîtrise **fort** son histoire, sa culture et le mécanisme de sa langue **plus qu'**une autre personne.*

E4 : *Oui l'enseignant natif est mieux placé pour enseigner une langue (sa langue) qu'un étranger, il peut transmettre **facilement** des connaissances, sa culture avec sa propre langue dans son pays.*

E2 : *Oui, l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa culture parce qu'il la connaît **mieux** que les autres.*

E7 : *L'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue car il fait partie de cette culture, c'est une partie prenante qui peut apporter un plus à l'apprenant.*

E6 : ***Tout simplement**, il connaît **bien** sa culture parce qu'il vit dans un milieu qui lui permet cela.*

Nous remarquons au niveau des réponses ci-dessus plusieurs adjectifs, adverbes et expressions (mis en gras) exprimant l'avantage, la supériorité et l'évidence ; ainsi qu'une redondance de l'adjectif possessif « sa » et des expressions employées pour désigner « la propriété » telles que « sa propre culture », « fait partie », « partie prenante » (soulignées).

Ce lexique qu'emploient les enseignants reflète une perception assez ancrée dans les esprits de notre public cible : l'enseignant natif est vu comme celui qui fait autorité de la langue enseignée et donc de la culture afférente. En effet, il est considéré comme le détenteur de sa culture natale et le prototype de tout locuteur Français, le « *locuteur national* » comme l'appelle (Byram et al. *op.cit.*p.19).

Or, l'auteur souligne que cette conception (partagée par la majorité de notre public) ne devrait pas avoir lieu d'exister dans les consciences et les représentations des apprenants/enseignants pour certaines raisons (Voir chapitre 1 / 5. Face à l'enseignant natif : le manque d'assurance sur le plan procédural et psychologique).

Enseignant comme apprenant, n'appartenant pas à la culture de la langue enseignée, devraient être conscient qu'ils ont en fait l'avantage de percevoir cette culture à distance et se placer comme observateurs pour analyser en retour leur propre culture, contrairement à l'enseignant dit natif qui « *est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier* » (*ibid.*, p.20).

Cet enseignant natif, pour lequel nos répondants ne tarissent pas d'éloges, ne peut dans ce cas être autoritaire sur l'ensemble des cultures existant dans son pays, ou juger sur ce qui est « juste » ou pas, comme il pourrait le faire pour la langue. Dans ce sens, il paraît urgent pour les enseignants Algériens de se détacher de ce « complexe d'infériorité » ancré dans l'imaginaire, engendrant des blocages sur des compétences d'ordre interculturel qu'ils pourraient avoir.

2.4 Conclusion partielle

A l'issue de la présente analyse, rappelons que notre objet initial était de cerner les pratiques enseignantes sous différents aspects et de vérifier l'éventuelle présence de la composante interculturelle dans celles-ci, plusieurs constats découlent.

En effet, les trois volets analytiques comprenant chacun une série de questions spécifiques nous ont permis d'approfondir davantage l'étude des réponses recueillies. Nous avons constaté que, même si la majeure partie de notre public cible n'a pas eu l'occasion de visiter le pays cible et donc d'être en contact direct avec ses habitants et leur culture (ce qui n'est pas considéré comme un handicap pour Byram *et al.*, (2002), comme nous l'avons expliqué précédemment), or nous ne pouvons nier le degré de conscience qu'ils affichent à l'égard de la perspective relationnelle et interculturelle au niveau des questions portant sur l'intérêt

d'introduire des activités interculturelles en classe, ainsi que les conceptions et avis concernant la « culture de l'Autre », où cet « Autre » s'est avéré très significatif dans les représentations de ces derniers, ce qui a fait ressortir une panoplie de réflexions positives telles que la diversité des visions, la reconnaissance de l'Autre, l'ouverture sur le monde, l'importance des échanges intercommunautaire, etc.

Néanmoins, parallèlement à cette conscience qui semble assez élevée, les enseignants-formateurs ne semblent pas se préoccuper véritablement de la place attribuée à la composante interculturelle : parmi les compétences préconisées en classe de FLE, aucune mention n'a été faite concernant cette dernière bien qu'on constate à l'unanimité que la compétence linguistique ne suffise pas ; de même pour les critères sélectifs des supports textuels choisis en dehors du manuel scolaire. Sans oublier de souligner qu'aucun des répondants ne cite le manque du culturel dans les questions/consignes accompagnants les textes du manuel analysé.

Du côté des pratiques et des initiatives, certains affirment que le traitement des activités culturelles en classe s'effectue régulièrement, mais à l'analyse des propos annexes, nous apercevons que ces dernières sont plutôt penchées vers la culture locale, celle de l'apprenant, pour des raisons de consolidation de l'appartenance et de l'identité nationale.

Nous avons constaté également que la moitié des enseignants confondent entre « estimer » et surestimer » son propre système culturel par rapport à d'autres, or dans une perspective interculturelle il existe un important écart entre les deux visions, cela a engendré des réponses qui applaudissent les attitudes ethnocentriques ; ce qui traduit une situation alarmante chez certains éléments du corps enseignant. Il urge dans ce cas, de mettre à disposition des formations pédagogiques à l'effet de sensibiliser ces derniers, car dans ce contexte, avant de penser à former les apprenants, il faut noter que les enseignants s'avèrent prioritaires dans la mesure où le rôle qu'on leur attribue, celui de « médiateur interculturel » ne pourrait s'effectuer si ce genre de perceptions demeurent ancrées dans les esprits.

Enfin, il convient de signaler également ce « poids lourd » que portent les enseignants et qui les empêcherait probablement d'approcher l'interculturel dans leurs pratiques quotidiennes, à savoir le fait de penser qu'un enseignant natif soit mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe et le prendre comme étant « détenteur » de celle-ci, au lieu de considérer comme un avantage de ne pas appartenir à la culture de la langue enseignée.

PARTIE 4 :
DE LA SENSIBILITE
INTERCULTURELLE AUX
REPRESENTATIONS
CULTURELLES

CHAPITRE 1 : CADRE CONCEPTUEL

En vue de vérifier la plausibilité de notre troisième hypothèse, stipulant que les formateurs se situeraient dans des stades inférieurs de sensibilité interculturelle en raison de l'ancrage de représentations éventuellement négatives envers les différences culturelles et leur admission en classe, il nous paraît primordial de poser les liens conjuguant les deux notions de « sensibilité interculturelle » et « représentations ».

Nous exposons dans un premier temps les éléments définitoires de la sensibilité interculturelle. Dans ce même point, nous mettrons en lumière la présentation détaillée du modèle y afférent, lequel nous servira d'outil d'analyse. Nous passons ensuite vers la mise en relation desdites notions, pour donner sur plus d'éléments théoriques relatifs aux représentations (définitions, construction, types, enjeu en didactique des langues étrangères, etc.). Nous clôturons ce chapitre en parlant de la situation sociolinguistique en Algérie pour cerner la diversité qui caractérise le pays ainsi que les différents courants linguistiques et culturels qui y sont insérés, lesquels nous éclaircirons davantage sur la perception de la langue française et sa culture dans la société algérienne.

1.1 La notion de sensibilité interculturelle

La sensibilité interculturelle correspond à la capacité de l'individu à percevoir et à comprendre « la carte du monde » de la personne avec laquelle il interagit (contextes social, politique, économique, modes de vie, modes de communication non verbaux, rites et normes sociales, etc.), autrement dit, appréhender le cadre de référence de tout un chacun qui peut être partiellement ou radicalement différent du sien, et ce en faisant en sorte que « *ses propres paradigmes culturels ou ses propres filtres cognitifs ne viennent pas étouffer tout ce que sa sensibilité a pu lui faire percevoir* » (Anaflous, 2013, p. 05). Dans le même sillage, pour Colomb, cette notion renvoie à « *la capacité personnelle d'un individu à reconnaître ses propres paradigmes culturels et ses propres principes de vie, dans un processus de contacts avec une personne culturellement différente de lui par sa couleur, son orientation religieuse, etc.* » (2012, p. 27).

Ainsi, dans un monde formé d'une mosaïque de cultures, l'évaluation du rapport qu'entretiennent les personnes avec l'altérité et la diversité culturelle est devenue un enjeu

capital. C'est dans la perspective de mieux cerner et d'évaluer l'appréhension de la différence culturelle que Milton J. Bennett, professeur en communication interculturelle aux Etats-Unis, a développé le concept de sensibilité interculturelle et évoque à propos que « *la clé du développement de la sensibilité et des aptitudes nécessaires à la communication interculturelle réside d'abord dans la perception que chacun entretient face aux différences culturelles* »⁷³.

Pour le conceptualiser, il développe un Modèle de Développement de la Sensibilité Interculturelle, le DMIS (1986, 1993, 2004, 2013) que nous avons d'ores et déjà présenté en partie méthodologique (nous souhaitons détailler davantage dans ce qui suit). Il convient au préalable de mentionner que la sensibilité interculturelle a été présentée dans un sens restrictif et limité du point de vue de la dimension affective de la compétence interculturelle dans le paradigme cognitif/affectif/behavioriste. Ce dernier,

cherche à identifier les caractéristiques personnelles des individus par l'approche des dimensions cognitives, affectives et behavioristes » et tente de répondre [...] et tente de répondre à la question: Quels sont les facteurs personnels composants de la compétence interculturelle ? (Gómez, 2018, p. 53).

Dans le même ordre d'idées, pour Chen et Starosta (1997) la sensibilité interculturelle se rapporte seulement à l'aspect affectif et émotionnel de la compétence interculturelle et « *ne se reflète que dans l'attitude positive d'une personne envers la reconnaissance, l'appréciation et l'acceptation des différences culturelles* » (idem). En d'autres termes, ces auteurs indiquent que la sensibilité interculturelle renvoie à la capacité de l'individu à développer des sentiments positifs et des attitudes d'appréciation et de compréhension à l'égard des différences culturelles. Cette capacité se manifeste suivant plusieurs facteurs tels que « *l'engagement dans l'interaction; le respect à l'égard des différences culturelles; la confiance dans l'interaction; le fait de tirer parti de l'interaction; le fait de porter attention à l'interaction* » (idem), ceux-ci ont fait l'objet de création d'un autre instrument⁷⁴ de mesure de la sensibilité interculturelle, appelé *Intercultural Sensitivity Scale* (Chen et Starosta, 2000).

⁷³ Sur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf, consulté le 21/04/2019.

⁷⁴ Cet instrument est conçu « pour mesurer l'expression des sentiments vécus par des individus en contact avec des gens d'autres cultures. Les étudiantes et étudiants répondent à des questions du type 'Je coopère avec les personnes de différentes cultures', ' Je respecte les valeurs des personnes d'autres cultures' ou 'Je suis de

A présent revenons au modèle de Bennett, créé initialement pour expliquer les expériences observées et partagées par les individus dans des contextes interculturels. Celui-ci traite les « *orientations interculturelles des individus du point de vue du processus de construction progressif de la sensibilité interculturelle en tant que prédicteur de la compétence interculturelle* » (Gómez, *ibid.*, p.57).

La construction du modèle repose sur deux idées principales : d'une part, il faut retenir que la sensibilité interculturelle est abordée du point de vue constructiviste du développement, cela veut dire que l'acquisition d'une capacité de gestion des différences culturelles se fait d'une manière progressive. D'autre part, il s'appuie sur le fait que la différence culturelle est une notion dynamique qui s'articule en fonction de l'interaction, les échanges et la négociation, qui mèneront vers une construction sociale de l'identité.

En outre, le modèle est établi selon deux « extrémités ». D'abord *l'ethnocentrisme*, qui est employé pour désigner la centration sur la culture de soi-même en dépit de la diversité culturelle existante et la résistance au changement, et est composé de trois phases sous-jacentes « le déni », « la défense » et la « minimisation ». Ensuite, on trouve *l'ethnorelativisme* (terme créé par Bennett, 1993) signifiant le mouvement contraire, c'est-à-dire celui qui conduit vers une approche selon laquelle les croyances et les comportements propres au sujet ne constituent seulement qu'une orientation parmi de nombreuses autres. Il est à signaler que le continuum des stades n'est pas statique, ainsi il se peut qu'il y ait un mouvement d'aller-retour entre les attitudes d'ouverture et de résistance, par conséquent les individus peuvent évoluer ou régresser en fonction des circonstances.

Le modèle soutient l'hypothèse selon laquelle, plus on est confronté à une expérience d'une différence culturelle complexe et sophistiquée, plus notre sensibilité interculturelle s'accroît. Les étapes qu'embrasse le modèle représentant chacune des structures cognitives particulières, peuvent servir les éducateurs et éducatrices à cerner les attitudes et les éventuels comportements des apprenants, à l'effet d'adapter leurs démarches et faire en sorte de faciliter leur progression à l'étape suivante (Bennett 1998).

mentalité ouverte à l'égard des personnes de différentes cultures'. Un format de réponse de type Likert de 5 points, soit de 1 = Je suis en complet désaccord, à 5 = Je suis en total accord, est utilisée. » (Gómez, op.cit., p.78).

La première étape appelée le **déni**, négation ou encore dénégation, concerne les personnes qui considèrent leur propre culture comme la seule culture réelle tandis que les autres cultures sont évitées physiquement et psychologiquement, voire niées (ce sont les autres qui sont dans l'erreur). A ce stade, ces derniers peuvent affirmer à titre d'exemple que les individus des Premières Nations seraient des « sous-individus » et c'est pourquoi ils ne devraient guère être considérés. Ces personnes ne se remettent absolument pas en question et cette position tend à favoriser une ségrégation entre les cultures et les races. Les personnes se positionnant à ce stade de sensibilité interculturelle ont généralement grandi dans un environnement monoculturel.

La seconde phase qui est celle de la **défense** correspond au fait qu'on soit contre la différence. Les personnes à cette phase usent de termes négatifs pour juger les autres et ce de manière stéréotypique généralement (ils sont tous comme ceci, ils sont tous pareils, etc.) étant donné qu'ils ont davantage la capacité à interpréter les différences culturelles par rapport à la première phase, ce qui fait qu'ils se sentent plus menacés. Ce processus est purement ethnocentrique supposant que cette « sous-culture » ne pourra jamais égaler le degré de développement de la sienne, ainsi « *une mentalité associée à la défense est souvent reconnue par le 'ils' plutôt que le 'nous', par lesquels les individus visualisent leur propre culture comme étant supérieure aux autres* » (Gómez, *ibid.*, p.59). Notons que dans les cas les plus rares, les personnes peuvent se situer dans la défense inversée, c'est-à-dire dénigrer leur propre culture au profit de la culture adoptée (Bennett, 1998; Hammer *et al.* 2003).

Le troisième stade, connu sous le terme de **minimisation**, comprend les gens qui minimisent les différences et conçoivent leur perception du monde comme étant universelle. Dans leur logique, ces personnes pensent que du moment où ils connaissent superficiellement quelques personnes de culture différente, alors ils connaissent tous les fondements ou caractéristiques de ces dernières, même les règles communicationnelles peuvent s'appliquer sur tout le monde. Les différences sont fortement tolérées à partir du moment où elles ne dérangent pas. Dans le même ordre d'idées, une personne résidant aux Etats-Unis peut croire que les valeurs comme l'égalité ou la liberté sont partagées par toutes les cultures. Néanmoins, selon Bennett (1993) le fait d'adopter cette position de minimisation s'avère être une attitude qui ne mène pas à de réels changements, puisque l'individu reste focalisé sur ses propres références culturelles supposant qu'elles sont universelles, sans véritablement faire d'efforts pour les modifier.

La quatrième phase est celle de l'**acceptation**, à ce stade, « *nous changeons de registres de références mentales (je perçois les différences culturelles comme pouvant être une richesse ou un défi à ma connaissance)* » (Colomb, op.cit., p.29). Nous nous rendons compte que nos cultures respectives sont en fait le résultat de l'évolution et de la construction des humains que nous sommes maintenant avec des traditions, des normes et des valeurs distinctes. A ce stade, nous reconnaissons la diversité du monde qui nous entoure et nous souhaitons explorer la culture de l'Autre pour en saisir plus de précision même si sa complexité n'est pas encore percevable. Ainsi, nous nous situons en plein stade ethnorelatif, nous évitons de colporter des jugements négatifs ou des préjugés sur autrui, à *contrario*, nous entrons dans la quête aux informations, connaissances et au respect mutuel.

Ensuite vient la phase de l'**adaptation**, où l'individu ressent de l'empathie envers d'autres visions du monde et les comprend. C'est à cette raison qu'à ce stade, il est en mesure de modifier ou d'adapter ses comportements à la personne culturellement différente, de cette manière il développe une nouvelle manière de faire, ce qui augmente sa sensibilité interculturelle. Les personnes peuvent fonctionner efficacement dans des contextes culturels divers ; par ailleurs il convient de noter que la phase de l'adaptation dépasse la simple visite touristique et couvre des séjours plus ou moins longs dans la communauté étrangère tout en développant le contact direct avec les personnes qui la composent. Les individus biculturels sont souvent associés à cette phase, toutefois, cette dernière nous exige d'une part une documentation sérieuse sur ces nouvelles cultures car nous devons nous appuyer sur deux registres culturels ; d'autre part, elle appelle à aborder ce nouveau système avec une grande humilité dans l'objectif de compréhension et d'apprentissage.

L'intégration est la dernière étape de l'ethnorelativisme, celle-ci « *fait référence aux personnes qui peuvent activement concilier les cadres culturels qui ont été intériorisés* » (Gómez, op.cit., p.60). Cette phase intégrative appelle à une évaluation contextuelle, étant donné que la personne est porteuse de deux cultures distinctes et est à même de vivre dans les deux milieux ce qui fait qu'elle peut choisir très rapidement dans l'un ou l'autre de ses cadres culturels les attitudes communicationnelles qui conviennent. La différence avec l'étape précédente est que l'intégration modifie notre savoir-être tandis que l'adaptation agit sur notre savoir-faire (idem). L'aboutissement de cette phase culminante de sensibilité interculturelle supposerait pour Bennett que la personne soit à portée de « marginalité constructive ». Cette dernière « *implique une totale réflexion sur soi-même au point d'être capable de développer*

un jugement éthique de haut niveau dans plusieurs registres culturels » (Colomb, *op.cit.*, p.31).

En somme, nous pouvons retenir que les orientations ethnocentriques que comporte le DMIS peuvent être considérées comme des attitudes tributaires à une forme d'évitement de résistance (nous allons aborder ce concept plus loin) au moyen du déni, de la défense ou de la minimisation. Tandis que les orientations ethnorelatives démontrent une volonté de découverte et d'ouverture sur l'Autre en acceptant sa différence, en s'adaptant ou même en s'intégrant à son milieu et à ses paradigmes culturels. Dans cette étude, le DMIS fournit un cadre perspicace qui nous permet de définir le degré de sensibilité interculturelle des formateurs de FLE, à travers l'étude des représentations culturelles de ces derniers, du fait que la sensibilité interculturelle et les représentations entretiennent une relation complémentaire.

1.2 Représentations et sensibilité interculturelle : quelle corrélation ?

Avant de chercher à connaître quelle corrélation entretiennent les deux notions de sensibilité interculturelle et de représentations, il est nécessaire de poser un préambule définitoire de cette dernière afin de mieux cerner la signification.

Le concept de représentation est considéré comme une notion fondamentale dans les sciences humaines et sociales. La terminologie ne manque pas d'être foisonnante pour désigner cette notion nomade, en effet J.P Cuq nous éclaire d'emblée sur le caractère polysémique et hétérogène de la notion : « *Il s'agit d'un concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique des langues et des cultures* » (*op.cit.*, p.214).

Michel Denis définit la représentation comme

cette forme de l'activité humaine qui consiste à produire des symboles ayant pour caractéristique de tenir lieu d'autres entités. L'être humain est producteur de symboles. Il crée des représentations, objets matériels tenant lieu d'autres objets. L'esprit humain est également le support de représentations de nature psychologique, produits cognitifs reflétant ce que l'individu retient de ses interactions avec le monde.
(1989, p. 01)

Au-delà d'évoquer la représentation comme une pure production mentale de symboles caractérisant d'autres objets, l'auteur relie systématiquement les représentations aux relations

qui puissent lier l'individu à la société ou au monde qui l'entoure, c'est ce qu'on appelle les *représentations sociales* (nous y revenons plus loin). Dans le même sens, Jodelet met également la notion en relation direct avec le contexte social en la désignant comme une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1997, p. 53).

Sur le plan culturel, la représentation peut être définie comme un système de perceptions ou d'images mentales qu'une personne se fait sur une autre personne ou un groupe socioculturel donné qui ne possède pas le même cadre référentiel et donc la même culture. De ce fait « *la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine. L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective – où serait-il d'ailleurs possible de le trouver ? Il est une image, ou mieux, une représentation* » (Zarate, 1986, p. 24).

A présent, les liens qui unissent ladite notion à celle de la sensibilité interculturelle commencent à s'éclairer. En effet, nous avons évoqué précédemment que la clé du développement de la sensibilité interculturelle et des capacités communicationnelles avec des personnes appartenant à des systèmes culturels différents, réside en premier lieu selon Bennett, dans la perception que chacun entretienne face aux différences culturelles. Cette perception n'est que la représentation cognitive ou l'image mentale construite à l'égard de la culture étrangère et de son système de fonctionnement. Ainsi, suivant le DMIS exposé supra _ lequel « *met en lien des changements de structures cognitives avec une évolution de comportements et d'attitudes envers la différence culturelle en général* » (Gómez, *op.cit.*, p.58) _ les personnes qui se situent dans les stades ethnocentriques comme le déni ou la défense, partagent les mêmes représentations sociales d'orientation négative vis-à-vis des différences culturelles, alimentées par d'éventuels préjugés, de discrimination ou de mépris. Inversement, ceux qui se positionnent dans les stades ethnorelatives sont plus sensibles aux différences culturelles, puisqu'ils développent des attitudes positives de l'étranger par l'acceptation, la reconnaissance, l'appréciation, ou même l'intégration dans cette différence. Par conséquent, nous pouvons déduire que plus le degré de sensibilité interculturelle augmente, plus on construit des représentations positives de l'Autre et de ses paradigmes culturels. Dans ce cas, les deux notions (représentations et sensibilité interculturelle) sont intimement, voire foncièrement liées dans le sens où la sensibilité interculturelle constitue une partie sous-jacente et tributaire des représentations cognitives.

Maintenant que nous avons présenté quelques éléments de définition de la sensibilité interculturelle en haut du chapitre, et exposé le lien existant entre cette dernière avec la notion de représentations, nous nous interrogeons à présent sur la typologie de celle-ci du point de vue diachronique, à l'effet d'en connaître plus de précisions et d'éviter ainsi de se fourvoyer dans la foison de typologies assignées aux représentations.

1.3 Les représentations : des représentations collectives aux représentations sociales

Le concept de représentation est principalement emprunté au domaine de la psychologie sociale (communément appelée la sociologie) en l'occurrence des travaux d'E. Durkheim (1858-1917) sous l'appellation de « représentation collective », soulignant dès lors la distinction à établir entre les représentations collectives et les représentations individuelles :

Les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à effectuer l'assiette mentale de la société. (Durkheim, 1967, p. 608)

Ce qui distingue les représentations collectives des représentations individuelles d'après l'auteur, c'est qu'elles sont beaucoup moins changeantes et plus ancrées. De surcroît, elles sont homogènes et partagées par tous les membres du corps social de la même façon qu'ils partagent la langue. Tandis que les représentations individuelles sont plutôt momentanées et périssables.

C'est à travers les travaux de Moscovici (1961) que la notion de représentations doit son renouveau et son assise théorique. Ainsi, on parlera dès lors de « représentations sociales ». Ce renouement d'usage s'est fait principalement compte tenu de l'insuffisance de concepts en psychologie sociale, ainsi qu'à l'existence de plusieurs interprétations de la notion de « représentations collectives ». Moscovici suppose que l'individu construit ses propres perceptions dans son environnement, qui lui serviront de référence afin d'interpréter des situations auxquelles il est confronté.

A l'inverse des représentations collectives qui se rattachent à des groupes sociaux numériquement considérables, les représentations sociales désignent un milieu plus réduit de constitutions et classes sociales ce qui fait qu'elles sont plus nombreuses, plus variées et démarquées.

Toute cette complexité des acceptions et cette diversité des dénominations (collectives/sociales) apportées à la notion de représentations, reflètent en réalité la richesse, la variété et la transversalité de celle-ci. Nous retiendrons la définition de Jodelet, qui semble réunir les aspects multiples de cette notion :

Forme de connaissance courante, dite «de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2 Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communication ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. (1991, p. 668).

D'après Jodelet, les représentations constituent des modalités de pensée pratiques, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

En somme, les représentations sociales désignent un ensemble de connaissances, d'opinions, et de croyances élaborées et partagées par les membres d'un même groupe social ou culturel servant à penser et à interpréter notre réalité quotidienne et notre rapport au monde. Cet emmagasinement de connaissances se fait au fil du temps et des expériences. Ainsi, ces diverses représentations ne sont en fait que le résultat d'expériences individuelles et des échanges entre les membres du groupe. La représentation n'est en réalité qu' « *un corpus de connaissance fondé sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, sanctionnées par la pratique* » (Moscovici, 1984, p. 542)

Par ailleurs, l'utilité des représentations réside dans l'harmonie et la cohésion sociales. En effet, les représentations forgent les unions entre les différents membres de la société en guidant les rapports sociaux et les conduites. Elles participent également à la convergence et au partage d'idées communes envers l'objet de représentation, comme le souligne Guimelli, dans la mesure où elles déterminent les attitudes, les jugements et les conduites relatifs à l'objet de représentation (1991), facilitant ainsi la communication tout en évitant les incompréhensions et les malentendus générateurs de conflits et de violence. Cette utilité nous incite à nous interroger sur les constituants et le mode de construction des représentations car elles ne sont pas un pur reflet du monde, elles sont aussi une construction.

1.3.1 Construction des représentations sociales

En plus de vouloir se rapprocher d'une perspicacité de définition par rapport à cette notion et de vouloir comprendre son système de fonctionnement, les chercheurs issus de différents domaines ont tenté de poser une classification des composantes des représentations, étudier les types de relations qu'elles entretiennent entre elles-mêmes et savoir quand est-ce qu'on peut considérer un objet de représentation comme étant social.

L'élaboration d'une représentation sociale est une élaboration sociognitive. L'interprétation et la reconstruction de la réalité s'effectuent par des processus mentaux et sont rendues possibles par deux processus essentiels : « l'objectivation » et « l'ancrage » (Moscovici, 1961).

1.3.1.1 Le processus d'objectivation

L'objectivation a pour fonction principale le passage d'un concept abstrait à un contenu et une structure compréhensible pour l'individu. Ce processus lui-même peut être décomposé en trois étapes complémentaires. La première est la *construction sélective*, également appelée *décontextualisation*, où l'individu procède à une sélection d'informations en fonction de ses critères culturels et normatifs. Ces informations sont ensuite dissociées du contexte qui leur a donné naissance « *acquérant ainsi une plus grande autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu* » (Abric, 1994, p. 21). Ensuite, en phase de « schématisation structurante », un noyau figuratif est formé. Ce noyau « *simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes* » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 32) constitue le fondement stable autour duquel sont retenus et catégorisés les autres éléments relatifs à la représentation sociale :

Le noyau est donc simple, concret, imagé et cohérent, il correspond également au système de valeurs auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes. Il prend pour le sujet statut d'évidence, il est pour lui la réalité-même, il constitue le fondement stable autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation. C'est lui qui fournit le cadre de catégorisation et d'interprétation des nouvelles informations parvenant au sujet (...). Les autres éléments de la représentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif. (Abric, ibid., p. 21).

Enfin, « la naturalisation » dernière phase du processus d'objectivation, permettra la concrétisation de chaque élément du schéma figuratif, afin que ce dernier ne soit plus seulement une réalité abstraite créée par un groupe social, mais qu'il puisse prendre un

caractère concret, prêt à être assimilé par l'individu. Cette assimilation aura lieu lors du second mécanisme de la construction des représentations sociales, celui de l'ancrage.

1.3.1.2 Processus d'ancrage

Ce processus permet l'intégration de la représentation dans le système de pensée préexistant de l'individu afin de rendre familier ce qui est méconnu et étranger :

Permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de le confronter avec ce que nous considérons un composant, ou membre typique d'une catégorie familière. (Doise & Palmonari, 1986, p. 22).

L'intégration d'une nouvelle représentation au sein d'un système de pensée préalablement existant peut être considérée comme « l'emboîtement » de cette représentation dans une ou plusieurs représentations préexistantes, « *Les représentations « emboîtantes » devraient ainsi déterminer le contenu et la structure de toute nouvelle représentation « emboîtée »* (Pianelli, Abric, & Saad, 2010, p. 245). Les représentations sociales préexistantes auraient ainsi un rôle crucial dans la formation de nouvelles représentations.

En fait, la relation « d'emboîtement » fait partie des trois types de relations existantes entre les représentations d'après Abric (1976). Cette relation renvoie à la dépendance d'un objet de représentation par rapport à un autre. Les représentations entretenant ce type de relation se réfèrent aux mêmes valeurs. Toutefois, les jugements normatifs « *portés sur les objets inférieurs ne dépendent pas de l'objet lui-même mais de l'objet supérieur dont ils dépendent. Ces représentations ne diffèrent donc entre elles que sur la dimension fonctionnelle de leur noyau central* » (ibid., p. 243).

Toutefois, il existe d'autres types de relations des représentations telles que la relation dite de « réciprocité », proposée par Abric et Vergès (1996). Il s'agit d'une relation d'influence entre les représentations et non pas de dépendance. Cependant, leur noyau central demeure autonome dès lors qu'il comporte des éléments centraux spécifiques à chacune des représentations (Guimelli & Rouquette, 2004).

Le dernier type de relation est la relation « d'antonymie », proposée par Guimelli et Rouquette (2004), qui concerne les objets de représentations ayant une définition antonymique. Chaque représentation est autonome, compte tenu du fait que chaque noyau central comprend des items propres à chaque objet de représentation.

Pour synthétiser le processus de formation, ou de construction de représentations sociales, nous retenons à la lumière de ce qui précède, que les représentations sociales se structurent selon deux manières. En premier lieu, par le processus d'objectivation, qui permet le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes. Ensuite, par le processus d'ancrage qui complète le précédent, ayant pour fonctionnalité d'intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant, et le rendre ainsi moins étranger et plus familier.

Par ailleurs, concernant l'objet de représentation, de nombreux chercheurs (Moliner 1993 ; Flament et Rouquette, 2003) ont tenté de définir les critères permettant d'indiquer quand est-ce que l'objet est dit « social », en confirmant que tous les objets ne font pas l'objet d'une représentation sociale. D'après Moliner (1993), les objets de représentations sont tous *polymorphes* : ils peuvent apparaître sous diverses formes dans la société. Toutefois, afin qu'un objet soit considéré comme social, deux dispositions doivent être respectées : « *d'une part ce que l'on peut appeler la 'saillance socio-cognitive', dans une culture et à un moment donnés, de l'objet présumé ; d'autre part l'existence de pratiques afférentes à celui-ci dans la population visée* » (Flament & Rouquette, 2003, p. 32). En résumé, l'objet est « social » lorsqu'il remplit une fonction de concept et se situe au sein des pratiques et des communications interpersonnelles dans un groupe donné.

Après avoir présenté les éléments constructifs des représentations, nous nous attelons à présent à aborder l'enjeu et l'étendue de ces dernières en didactique des langues.

1.4 Les représentations en didactique des langues

Comme dans les autres disciplines rattachées aux sciences humaines, le concept de représentation prend incontestablement de l'ampleur en didactique des langues. De nombreux travaux ont été menés par les sociolinguistes en l'occurrence, sur les attitudes et les images des individus par rapport aux langues, à leur nature, leur statut, leur usage et aux cultures qu'elles véhiculent.

En effet, la langue ne représente pas uniquement un outil de communication ou de transmission de savoir, elle constitue de plus un moyen qui permet l'intégration d'un sujet dans un groupe social. Ainsi, c'est par le biais de la langue que se transmettent les valeurs culturelles et les modes de vie d'une communauté donnée. Elle est également « *révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société* » (Fribourg, 1978, p. 104).

De ce fait, la langue en tant qu'objet social véhicule inéluctablement des représentations. L'image attribuée aux langues et des stratégies déployées pour s'approprier ou acquérir les langues sont devenues des éléments indispensables dans la mise en place des méthodes et modèles théoriques de l'enseignement / apprentissages des langues. Par conséquent, la notion de représentation sociale s'avère de plus en plus présente en didactique des langues. Le foisonnement des études et recherches centrées sur cette notion est la preuve du rôle capital que joue ce concept dans les nouvelles perspectives de recherches proposées par les didacticiens (Moore 2001 ; Castellotti 2001, etc.). L'objet d'étude en didactique ne se limite pas uniquement à l'apprentissage du code linguistique, il vise également la prise en charge des facteurs extralinguistiques, psychologiques, économiques, culturels, idéologiques et affectifs. La notion de représentation, de par son hétérogénéité et sa complexité, permet de nous renseigner davantage sur les facteurs extralinguistiques qui sont opératoires. Elle agit et détermine l'apprentissage des langues, comme nous le confirment Castellotti et Moore :

l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire et productive dans ce domaine, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. (2002, p. 09).

En sociodidactique, la notion trouve son importance, d'après Rispaïl, dans l'observation des situations en classe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, selon l'auteure, les représentations peuvent être distinguées dans les interactions et activités scolaires sous plusieurs formes :

- Les représentations de la langue à enseigner elle-même dans les activités de classe ;
- les représentations (réactions, comportements, discours) qu'elle suscite chez les apprenants, leurs parents et les enseignants ;
- les représentations de son enseignement/apprentissages ;
- les représentations des autres langues, entre autres, avec lesquelles elle est en contact. (Rispaïl, 2018, p. 113)

De ce fait, l'auteure mentionne qu'on ne peut exclure les facteurs sociopolitiques et leur influence ou impact sur ces représentations :

l'identité, la famille, la religion, les politiques linguistiques, le plurilinguisme, l'histoire récente de la communauté ou de la société dans laquelle évolue l'apprenant.

Ces aspects vont contribuer à consolider l'apprentissage d'une langue ou, au contraire, à (le) ralentir. (Ibid., p.114)

Nous retenons de ce qui précède, que les représentations ont un rôle fondamental en didactique des langues, dans la mesure où l'enseignement actuel ne se limite pas seulement sur ce qui se rattache à la compétence linguistique, mais gère également des éléments extralinguistiques sociocognitifs. Les représentations sont alors présentes dans l'enseignement / apprentissage et orientent d'une part, les pratiques enseignantes et d'autre part, l'apprentissage des apprenants et leurs comportements et donc favorise les interactions et l'intercompréhension.

1.4.1 Les représentations culturelles

En psychologie sociale, en l'occurrence autour des travaux de Denise Jodelet, la représentation « *concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel* » (Jodelet, 1991, p. 668). Dans cette perspective, la notion de représentation se définit comme étant un système de perceptions où les valeurs, les opinions, les modèles et les croyances d'un groupe social sont en perpétuelle interaction. Comme pour la représentation sociale, la représentation culturelle a pour rôle d'interpréter la réalité sociale et de lui donner un sens au moyen de la réorganisation mentale et à la symbolisation. En effet, elle est avec « *son objet dans un rapport de 'symbolisation', elle en tient lieu et 'd'interprétation', elle lui confère des significations* » (Jodelet, 1989, p. 43).

De surcroît, chaque individu faisant partie d'un groupe social, possède dans sa tête un nombre indéterminé de représentations mentales dont certaines sont passagères tandis que d'autres sont ancrées à long terme et constituent ainsi « le savoir » de l'individu. Certaines représentations sont fortement transmises entre les membres du groupe social, elles deviennent des représentations publiques. A ce sujet Jodelet évoque des

représentations qui sont ainsi largement distribuées dans un groupe social et l'habitent de façon durable sont des représentations culturelles. [...] ainsi conçues sont un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social. (Ibid., p.135)

Ceci dit, les représentations mentales individuelles, autrement dit, afférentes à un seul sujet traduisent ses préférences, ses jugements, ses intentions, ses projets. Tandis que les représentations dites publiques, se saisissent via des expressions, des discours, des textes et des images extérieurs ou grâce aux mass-médias ou l'imprimerie. Ces moyens de

transmission peuvent amener à la création de représentations identiques les unes aux autres, appelées « versions ».

Ainsi, la représentation culturelle est celle qui se diffuse dans une société donnée, qui perdure et résiste aux changements des générations. De plus, elle permet d'évaluer la culture de l'individu et celle de l'Autre et apparaît principalement sous forme d'attitudes pouvant être négatives ou positives : les attitudes positives (xénophiles) se traduisent par des comportements d'ouverture, de tolérance et de respect envers les étrangers, alors que les attitudes négatives se manifestent à travers le refus et le rejet de l'Autre (Zarate *et al.* 2003).

1.4.2 Les représentations culturelles en didactique des langues étrangères

Comme nous l'avons cité plus loin, la représentation est considérée comme une notion cruciale dans les sciences humaines et sociale « *il s'agit d'un concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique des langues et des cultures* » (Cuq, *op.cit.*, p. 214).

Alors que la didactique des langues se charge des contributions de l'enseignement, précisément, de la fonction médiatrice de l'enseignant ainsi qu'au rendement des moyens didactiques, la notion de représentation culturelle est présente dans le champ de la didactique des langues et permet l'étude des rapports unissant les apprenants à la culture étrangère, mais aussi, les liens et les référents qui les rattachent à leur propre identité.

Enseigner une langue étrangère implique un défi interculturel qui porte sur le fait d'enseigner la langue en prenant en considération la culture qu'elle véhicule, d'établir des démarches et des initiatives qui rendent possible, ou du moins, qui favorisent les interactions avec la culture de l'Autre tout en tenant compte de la culture propre des apprenants. Dans ce cas, la classe de langues étrangères devient un lieu de côtoiement entre les cultures et l'enseignant un médiateur culturel. Ainsi, ces étendues culturelles se manifestent en classe à travers les textes étudiés, les documents iconographiques, les productions verbales, les manuels et d'autres contenus scolaires. Cette approche culturelle s'avère très importante en didactique des langues étrangères en raison de l'extrême étroitesse des liens existants entre la langue et la culture. En effet, non seulement la langue laisse transparaître la culture d'une société donnée mais aussi, la culture, sur le plan théorique, comprend parmi ses constituants de base la langue. Du côté des apprenants, la prise en considération des représentations conduit à la modification de la conception de l'enseignement étant donné qu'elles favorisent d'une part la transition vers des savoirs plus performants et d'autre part, elles optimisent l'appréhension des problèmes et des

difficultés rencontrés au cours de l'enseignement / apprentissage et mène au déblocage des situations et des conditions d'apprentissage délicates.

Par ailleurs, la transmission des savoirs-savants aux sujets apprenants de langues étrangères exige une focalisation particulière portée sur leurs acquis et leurs différentes représentations puisqu' « *un apprenant n'est nullement un sac vide que l'on peut remplir de connaissances, et encore moins un objet de cire conservant en mémoire les empreintes qu'on y a moulées* » (De Vecchi & Giordan, 2010, p. 111).

Il est important de mentionner que les attitudes et les comportements des élèves par rapport aux dissemblances culturelles, sont intimement accolés aux mécanismes de leur affirmation identitaire. Leur traitement pédagogique devient délicat et complexe notamment si l'on cherche à les supprimer. A ce sujet, Byram et Zarate pensent que

le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. (1996, p. 09)

Ainsi, les liens qui associent le système éducatif aux représentations culturelles sont capitaux, d'où le besoin d'une profonde réflexion qui vise à considérer l'implication de la spécificité des représentations, des stéréotypes et des rapports avec l'Autre. A cet égard, Lévi-Strauss évoque certains individus qui ont tendance à valoriser et surélever leur propre culture au détriment des autres cultures étrangères. Ces jugements de valeur ne se sont pas arrêtés aux peuples primitifs, mais sont perpétuellement observés dans toutes les sociétés du monde, qui se jugeaient supérieurs et se considéraient comme étant les « bons » par rapport aux autres peuples perçus comme des « méchants » (1990).

Dabène estime que l'intérêt accordé à la notion de représentation en classe de langues étrangères est surtout le rejaillissement d'un fait « *tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité* » (1994, p. 79). De ce fait, aperçues sous cet angle, les représentations ont fait l'objet d'étude de nombreuses recherches en didactique des langues

étrangères à titre d'exemple, celles menées par Beacco (1981-2000), Abdallah-Pretceille (1999-2003), Porcher (1996-2003), Byram (1992-2000), Zarate (1986-2004), etc.

En choisissant de s'inscrire dans une approche interculturelle, les différents auteurs et chercheurs du domaine de la didactique des langues étrangères se mettent à élaborer des méthodes d'enseignement dont les objectifs portent sur l'accroissement de meilleurs rapports avec l'Autre et la connexion entre les cultures en se centrant en l'occurrence sur les savoir-faire et les simulations des communications interculturelles en classe.

Dans cette lignée, il ne s'agit plus de tenter d'éradiquer les stéréotypes, qui désormais, ne sont plus présentés comme des erreurs, mais plutôt comme des représentations nécessaires à l'appréhension des rapports avec l'Autre et c'est le cas aussi pour d'autres phénomènes qu'on associe souvent naturellement à la notion de représentation. Quelles sont alors ces phénomènes ?

1.5 Les représentations : quels phénomènes leur associer ?

Lorsqu'on évoque les représentations, il est important de souligner l'imbrication étroite entre plusieurs notions opératoires souvent confondues les unes et les autres, citons entre autres les « attitudes », « préjugés », « stéréotypes » ou la « résistance ».

1.5.1 Les attitudes

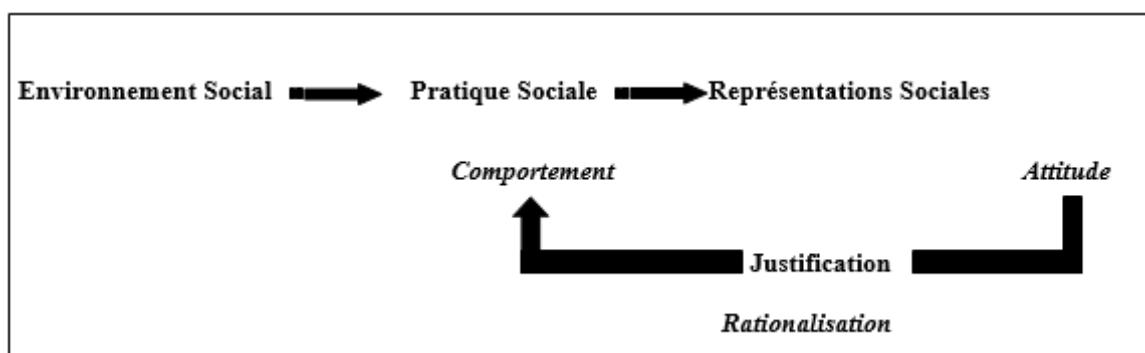
Guenier (1991) souligne que la notion de représentation a longtemps été confondue avec celle d'attitude. Face à ce flou terminologique, l'attitude peut être définie comme étant un phénomène psychologique, un état d'esprit d'un individu ou d'un groupe social vis-à-vis d'un objet, d'une situation, d'une action, d'un individu ou d'un groupe donné. Elle est essentiellement utilisée en psychologie sociale *« dans le sens d'un état mental et neurophysiologique déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets ou d'évènements »* (Allport, 1935, p. 85). L'attitude est donc une prédisposition mentale qui mène à agir de telle ou telle manière face aux objets et aux diverses situations.

L'attitude est une notion primordiale dans l'explication du comportement social et les différentes réactions face à une situation donnée. Elle est également importante en sociolinguistique et en didactique des langues étrangères, les chercheurs y font recours afin de rendre plus intelligible certaines notions de base relatives à ces champs d'étude, observées chez les locuteurs notamment chez les apprenants comme « l'insécurité linguistique »,

« l'imaginaire linguistique », etc. Bogaards atteste que « *l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 et (qu') elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales* » (1991, p. 51).

Abric (1989) met en relation les représentations sociales avec « les attitudes » et les « pratiques ». Selon lui, les pratiques sociales sont tributaires des représentations sociales. Cela veut dire qu'une personne réagit, dans une situation donnée, par rapport à ses représentations. Ce qui fait que la pratique sociale est équivalente à la réaction sociale ou au comportement (voir la figure suivante), l'auteur dit à ce propos « *les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation* » (Abric, 1989, p. 188). Le schéma ci-dessus illustre la corrélation entre pratiques sociales, représentations sociales et attitudes :

Figure 13: Relation entre pratiques sociales, représentations sociales et attitudes



Nous pouvons y constater que les réactions et les comportements des membres d'une société donnée se font en fonction d'attitudes engendrées par des représentations sociales. Ainsi, la représentation sociale d'un objet devient alors la justification rationnelle d'un comportement par rapport à cet objet.

1.5.2 Les préjugés

Le préjugé est désigné selon Albert et Flécheux comme étant « *une position, une attitude, une tendance globale, pour ou contre, favorable ou défavorable vis-à-vis d'une catégorie de personnes et partant envers un individu sur la base de son appartenance réelle ou supposée à ce groupe. Il s'y attache une composante affective.* » (2000, p. 16)

D'après la citation on peut déduire que le préjugé veut dire formuler un jugement inconsidéré sur une personne ou groupe de personnes sans prendre la peine de les connaître assez.

D'ailleurs le verbe « préjuger » comprend le préfixe « pré » insinuant « à l'avance » et indique qu'il s'agit d'un jugement préconçu, irréfléchi sur un sujet ou un groupe social donné.

Le préjugé « *se fonde toujours sur un stéréotype [...] parce que les préjugés nous sont inculqués par notre environnement social, s'en défaire demande une prise de conscience, un travail sur soi* »⁷⁵. Que voulions-nous dire par stéréotypes ?

1.5.3 Les stéréotypes

En sciences humaines, le stéréotype est l'image que l'on se fait des caractéristiques de divers groupes sociaux qu'elle soit négative ou positive. Les stéréotypes sont souvent généralisés et assez réducteurs, ils deviennent problématiques lorsqu'ils sont inexacts et qu'ils résistent au changement bien que des informations les contredisent.

Les stéréotypes renvoient donc à la généralisation, le réductionnisme, la permanence et l'amalgame (Martine, 1996), ils sont aussi des « *facilitateurs de la communication par leur côté conventionnel et schématique* » (Mannoni, 2010, p. 27). Pour Rispaill « *les représentations se distinguent du stéréotype en ce qu'elles sont évolutives alors que le stéréotype est figé* » (op.cit., p.113).

Dans l'optique de réfléchir sur les relations interculturelles et dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, le phénomène de la stéréotypie occupe une place significative. En effet, selon Dufays « *la stéréotypie exerce des fonctions didactiques essentielles, dont l'ignorance peut s'avérer des plus dommageable tant pour les enseignants que pour les apprenants* » (1997, p. 316).

Les représentations stéréotypées, qui sont donc éloignées de la réalité, présentent alors un réel défi pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Néanmoins, nous assistons à un grand débat concernant leur statut en didactique. En effet, le statut des stéréotypes est paradoxal puisqu'ils sont à la fois des obstacles à dépasser, mais également, des connaissances à maîtriser.

1.5.4 La résistance

Dans le cas des représentations sociales, la résistance se traduit par le refus et le rejet d'une nouvelle représentation ou un nouvel objet. A ce propos, Boyer affirme que

⁷⁵ Sur : file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/stereotypes_eleve.pdf, consulté le 15/10/2018.

la représentation se cultive ostensiblement en terrain polémique, conflictuel. Le discours ouvertement porté par/porteur de(s) représentations sociolinguistiques est toujours de nature dialogique, polyphonique. Elles affleurent ou s'exhibent dans l'interaction, à travers réticences ou résistances, contradictions et distanciations. (1990, p. 113)

Les personnes résistantes affichent souvent une attitude conservatrice et ont tendance à redouter, voire craindre le changement et la contemporanéité. Mais cette tendance va à l'encontre de la réalité qui exige naturellement que les cultures soient en perpétuelle évolution et mouvance. A ce propos, Leeds-Hurwitz Wendy soulignent que la résistance ou

La résilience est une caractéristique essentielle à prendre en considération lorsque l'on examine les cultures dans leur rapport à la tradition et à la modernité. Dans nombre de discussions, l'idée que les traditions doivent être préservées ou respectées est assimilée à une volonté de résister aux vents du changement nés de la modernité. Ce point de vue, cependant, est inexact, car il néglige le fait que les cultures évoluent constamment, et parviennent à créer une combinaison unique de tradition et d'innovation lorsqu'elles se trouvent devant une situation sans précédent. (2013, p. 20).

Partant de là, l'enjeu ne réside pas dans le fait de se concentrer sur la sauvegarde des cultures comme monolithiques et fixes, ni sur le changement qui est perçu pour certains, comme nuisible au passé et à la mémoire, mais plutôt sur la capacité d'organiser un débat interne entre tradition et changement.

Ce phénomène de résistance est fréquemment décelable dans l'enseignement des langues. En Algérie par exemple, la résistance et le courant conservateur se manifeste notamment par rapport aux langues, ce qui induit naturellement à un rejet de la culture-cible et suscite encore de nos jours de grands débats. Ce refus apparaît très souvent à travers les représentations qu'ont les apprenants, les enseignants et société vis-à-vis des langues en présence et des langues-cultures étrangères. A ce propos, nous pouvons citer en guise d'illustration de représentations négatives ancrées dans les esprits des apprenants, une étude⁷⁶ que nous avons mené durant la période de la rentrée universitaire 2018/2019 auprès d'un échantillon de 101

⁷⁶ Guenoune, L, Menguellat, H. (2019). *L'influence des représentations socioculturelles sur le choix d'étude des étudiants de langues étrangères - Cas de l'Université d'Alger 2 - Algérie*. Litera, 29 (2), 243-256.

étudiants en langues étrangères au niveau de l'Université d'Alger 2, dans laquelle nous avons noté chez les étudiants inscrits en filière de français que le mot « colonisation » était le mot le plus évoqué (46%) pour qualifier le pays cible qu'est la France, ainsi que l'adjectif « racistes » à 42% pour décrire les Français.

Toutefois, le fait de rejeter la langue et la culture française en Algérie est aussi observable en dehors de la classe. En effet, beaucoup de personnes refusent farouchement l'idée de parler en français, stipulant que ce n'est pas « la nôtre⁷⁷ ». D'un côté cela se comprend selon Blanchet (2014) dès lors qu'on se renvoie à l'idée que la langue, élément clé de notre relation au monde et à autrui, n'est pas qu'un simple outil comme le signale l'auteur mais concerne l'ensemble de ce qui caractérise l'humain, changer une langue c'est donc

changer de 'version du monde', c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres). D'où des réactions fréquentes de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre de gens différents. (Blanchet, op.cit. p.29).

Cette attitude de résistance au changement, s'avère selon lui tout à fait naturelle et ne peut être vaincue que par l'encouragement et l'indulgence et en aucun cas par l'autoritarisme ni par la dévalorisation ou encore la sanction. De ce fait en contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, toute pratique visant à décourager la prise de parole notamment chez les grands débutants dont les maladresses et les tâtonnements sont la preuve de leur apprentissage, est considérée comme anti-pédagogique et va à l'encontre de la mise en place du métissage linguistique et culturel des bilingues-biculturels.

Par ailleurs, comme nous l'avons abordé plus loin, pour Milton J. Bennett la résistance se présente à l'aune d'une position située au niveau des trois premières phases ethnocentriques à savoir le *déni* qui renvoie au plus bas degré d'ouverture face aux autres cultures et se manifeste par de la gêne ou par le fait qu'on trouve étrange ce qui est différent de soi ; la *défense*, qui se traduit par le dénigrement des différences via les stéréotypes négatifs ou par le postulat de supériorité culturelle ; et la *minimisation* de la différence, où on présume que toute l'humanité repose sur un ensemble commun de principes et de règles.

⁷⁷ Langue première et quotidienne des Algériens.

Il importe dans ce qui suit de mettre en lumière la situation linguistique et socioculturelle dans le contexte algérien à l'effet de mieux cerner la diversité et l'hétérogénéité des courants, voire même d'idéologies présentes dans la société, lesquelles peuvent fortement influencer les représentations et la sensibilité des individus à l'égard de la langue et la culture de l'Autre.

1.6 Contextes linguistique et socioculturel en Algérie

Selon Bourdieu « *la terre et la langue [...] servent d'ordinaire de justification 'objective' à la revendication de l'identité* » (1980, p. 70). Ainsi, chaque individu entretient avec sa langue parlée des relations d'appropriation. Par conséquent, l'Algérie représente un terrain propice pour les revendications identitaires et linguistiques étant donné qu'elle est marquée par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques, elle est alors considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel. A ce sujet, Taleb Ibrahim considère qu'en Algérie « *c'est la langue qui a la particularité principale et les valeurs fondamentales qui permettent de définir l'identité culturelle du peuple algérien* » (1995, p. 35).

D'autre part, selon Sebaa, la langue française fait dorénavant partie intégrante du parler algérien, ce qui a amené certains sociolinguistes à parler d'une langue co-officielle à côté de l'arabe standard et qui jouit d'un « statut » de langue seconde. L'auteur affirme que

la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. (2002, p. 85).

Cependant, les représentations des Algériens par rapport à ladite langue basculent entre amour et mépris, désir d'intégration ou de rejet. L'auteur estime que le déploiement et l'évolution des pratiques langagières du français en Algérie contribuaient à la maturité du plurilinguisme du pays, rejoignant ainsi d'autres langues en présence à l'exemple de l'arabe algérien (darija), les différentes variantes du berbère et l'arabe littéraire ou académique. Ce dernier se voit particulièrement concurrencer par les partisans de la langue française. A propos de ce plurilinguisme marqué, Sebaa trouve que

l'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel/français/arabe algérien/tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue

française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. (Ibid., p.43)

Notons que la pluralité linguistique suscite une complexité touchant aussi bien les langues que les représentations qui y sont relatives. Pour Gumpers, la diversité linguistique « *est plus qu'une simple affaire de comportement : c'est une ressource communicative dans la vie quotidienne* »⁷⁸.

C'est pourquoi, de nombreux auteurs tel que Fitouri (1983), Taleb Ibrahim (1995), Sebaa (2002) ou encore Dourari (2003) se sont intéressés à la situation sociolinguistique des pays maghrébins, plus précisément de l'Algérie. Ils exposent la complexité et l'hétérogénéité des parlers et des cultures qui cohabitent et se fusionnent entre locuteurs Algériens. En effet, l'Algérie est un pays qui est essentiellement exposé à une cohabitation de deux catégories ou deux courants culturels différents qui se trouvent souvent en situation de confrontation et de conflit. Ainsi, Taleb Ibrahim nous renseigne davantage sur cette situation délicate qu'est la situation sociolinguistique en Algérie en évoquant la position conflictuelle entre deux élites : les arabisants et les « francisants ». D'après l'auteur, c'est l'école qui est à l'origine de la formation en arabe ou en français et qui a donc donné naissance à ces deux groupes socioculturels distincts qui ont chacun leurs particularités, à savoir le groupe socioculturel francophone, constitué d'une élite véhiculant la culture française et l'image du monde occidental. Ainsi, le français rappelle la modernité, le prestige, le raffinement, le progrès, l'ouverture d'esprit. Cependant, bien que ce groupe socioculturel soit en contact régulier et permanent avec l'arabe littéraire, néanmoins il demeure souvent perçu comme étant bilingue et biculturel dans la mesure où il appartient à une double culture à savoir la culture française occidentale et la culture arabo-berbère.

D'un autre côté, on trouve également le groupe socioculturel arabophone, descendant d'une formation majoritairement traditionnelle et conservatrice et maîtrisant très bien l'arabe littéraire. Ce groupe socioculturel arabisant est un fervent défenseur de la culture arabo-musulmane. Il revendique également l'histoire et les origines du pays ainsi que la gloire arabo-islamique avant la colonisation française. Pour les arabisants, la France est la source de

⁷⁸ Sur : http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01006.pdf, (1981 : 27), consulté le 21/10/2018 .

la propagation de la culture occidentale et de la perte des repères identitaires du peuple algérien. Cependant, même si ce groupe soit en contact régulier avec la langue et la culture françaises, il est vu, généralement et contrairement au groupe précédent, comme étant monolingue et monoculturel (1995).

Taleb Ibrahim pense qu'il faudrait reconnaître que cette opposition duale entre « *langue d'identité et langue de modernité* » (ibid.) reflète en fait l'existence d'un double héritage culturel et linguistique, une sorte de rivalité entre deux identités de groupes suffisamment dissemblables pour se convertir en antagonisme. Ce qui explique le rôle fondamental que jouent les rapports de force entre les langues dans l'accroissement de l'identité socioculturelle. D'après l'auteur, il s'agit là de

Contradictions, antagonisme qui, au-delà du champ linguistique dont il est l'instance d'illustration et de reproduction, trouvent leur justification dans le champ économique, social et politique. L'enjeu n'est pas seulement linguistique et culturel, même si la langue en constitue l'emblème, il est essentiellement politique, motivé par la volonté de contrôler les rouages du pouvoir dans le pays. (ibid., p.78).

Il y a lieu de rappeler que le champ culturel algérien, comme toute autre culture, se caractérise par sa complexité. D'une part, de point de vue de l'histoire, l'Algérie fut traversée de plusieurs peuples (Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Portugais, Espagnols, Turcs et enfin Français) et constituait ainsi un carrefour de civilisations, et d'autre part, le patrimoine culturel algérien est riche, d'après l'UNESCO, par

sa diversité géographique, l'Algérie étant un pays très vaste, où , en très peu de temps, nous pouvons passer du littoral au désert, en passant par les régions montagneuses et les hauts plateaux, avec tout ce que cela implique comme différence dans la morphologie de l'espace, dans la typologie du climat, et tout ce que cela implique comme comportement différencié des personnes et des groupes.⁷⁹

En somme, nous pouvons dire que la situation linguistique et socioculturelle en Algérie présente une diversité plurielle qui contribue à une richesse linguistique et culturelle. Cependant, cette diversité conduit parfois à des malentendus, à une rivalité conduisant parfois à des revendications identitaires.

⁷⁹ Sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214644f.pdf>, consulté le 21/10/2018.

CHAPITRE 2 : ANALYSE DES STADES DE SENSIBILITE INTERCULTURELLE A TRAVERS L'ETUDE DES REPRESENTATIONS CULTURELLES DANS LES ENTRETIENS

En vue de mettre en lumière le ou les stades auxquels se situe la sensibilité interculturelle chez les formateurs du cycle primaire, notre public cible, nous avons procédé par l'analyse des représentations culturelles. Pour ce faire, nous avons fait appel à certains outils d'analyse que nous avons préalablement présenté dans la partie méthodologique à savoir l'analyse par les procédés linguistiques et paralinguistiques et l'analyse suivant le modèle de Bennett DMIS.

Il convient de signaler qu'il ne s'agit pas ici de réaliser une double analyse des entretiens, mais ces outils vont s'intriquer au fur et à mesure de notre analyse suivant les besoins de ses différentes parties. Par ailleurs, nous nous sommes appuyés davantage sur le DMIS dans le troisième volet s'intitulant « Interculturel et représentations » que sur les deux premiers volets où l'analyse par les procédés nous semblait plus adaptée. De cette façon, nous espérons pouvoir arriver à la fin de notre chapitre analytique à confectionner un tableau récapitulatif caractérisant les différents profils de nos enquêtés. Ce dernier comportera les attitudes de chacun vis-à-vis de diverses facettes de la culture cible, pour arriver à pouvoir les positionner sur l'échelle des différents stades de développement de la sensibilité interculturelle. Rappelons que les attitudes « *à l'égard des objets (matériels ou spirituels) du monde sont directement débitrices des représentations qu'on a de ces réalités* » (Atienza, 2006, p. 465).

2.1 Discours des formateurs sur les langues et leurs usages

Etant donné que « *la langue est une manifestation de l'identité culturelle* » (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2003, p. 57) nous aborderons, sous ce premier intitulé, le rapport qu'entretiennent les enquêtés aux langues parlées ou côtoyées dans leur quotidien.

2.1.1 Les langues parlées

Dans un milieu aussi plurilingue que l'Algérie, il est nécessaire d'appréhender dans quel environnement linguistique s'inscrivent nos enquêtés. Nous nous demandons alors, quelles sont les langues que les formateurs interrogés parlent en général ?

Insp1 nous indique qu'il parle en général trois langues :

Insp1R6 : bon /// je parle kabyle / l'arabe et le français

Le deuxième enquêté, plutôt arabophone, évoque qu'il utilise la langue française surtout en milieu professionnel :

Insp2R6 : je parle généralement l'arabe *euh* pour le français c'est / plus professionnel que ///

L'enquêté n°3 considère également le français comme une langue de travail et conçoit l'arabe comme une « propriété », comme la langue des Algériens « *notre langue* » :

Insp3R10 : *euh* bon je parle le français / le français c'est une langue de travail donc je parle français *euh* ///

LQ11 : l'arabe ?

Insp3R11 : ++ l'arabe c'est sûr c'est notre langue

Insp4 quant à lui, affirme qu'il est bilingue :

Insp4R7 : ++ c'est la langue française et la langue arabe (sourire)

LQ8 : c'est tout ?

Insp4R8 : c'est tout

A travers les réponses des quatre enquêtés, nous remarquons d'emblée la variété et l'hétérogénéité du paysage linguistique auquel ils appartiennent. Celui-ci englobe l'arabe algérien désigné d'après leur discours recueillis comme étant de « *l'arabe* », le kabyle désigné quelquefois (dans ce qui suit) par le mot « tamazight » alors que les deux appellations ne sont pas synonymes, le kabyle est une des variantes de tamazight⁸⁰ ; et le français est présenté surtout comme une « *langue de travail* ».

Il est intéressant de noter que trois formateurs sur les quatre interrogés utilisent différentes langues en fonction des interlocuteurs et de l'environnement (familial, professionnel, ...), à titre d'exemple Insp3 qui affirme utiliser l'arabe algérien et le français en s'adressant à sa femme et ses enfants, mais avec sa mère et ses sœurs il s'exprime en kabyle, sa langue maternelle :

Insp3R14 : *euh* (hésitation) à savoir ↑ l'entourage maintenant / l'entourage familial avec mes enfants avec ma femme généralement je parle l'arabe avec un peu de français / surtout avec mes enfants / avec mes enfants j'essaye de parler avec eux en français / j'essaye d'installer cette compétence chez mes enfants / mes propres enfants ça veut dire quand je parle de mes enfants c'est pas mes élèves parce que même quand

⁸⁰ Au côté d'autres variantes berbères comme le chaoui, le mozabite, le touareg, le chleuh, ...etc.

je parle de mes élèves je dis mes enfants (sourire) / avec ma femme je parle généralement / l'arabe avec quelques mots en français / ++ avec ma maman ↑ avec mes sœurs on parle tamazight

Autre exemple de l'enquête Insp4 qui parle généralement l'arabe algérien et le français mais lorsqu'il s'adresse à sa mère, qui est d'origine espagnole ne maîtrisant pas l'arabe, il recourt au français et est contraint à s'exprimer uniquement en français pour parvenir à une intercompréhension et réussir le processus de communication:

LQ12 : d'accord / et dans quelle langue vous discutez habituellement dans votre entourage ?

Insp4R12 : ++ c'est l'arabe toujours

LQ13 : même en famille / dehors ?

Insp4R13 : ++ même en famille / malgré que ma mère est Espagnole / malheureusement elle ne parle pas l'arabe / elle parle kabyle et un peu français

Ou l'Insp1 qui parle en kabyle, en arabe et en français mais avec son entourage il s'exprime uniquement en kabyle, sa langue maternelle :

Insp1R8 : oui dans mon entourage on parle tamazight, uniquement TAMAZIGHT

Nous constatons que tous les formateurs possèdent un répertoire langagier très varié, ce qui reflète parfaitement le foisonnement des langues dans le paysage linguistique algérien. De plus, nous remarquons que l'usage de ces différents parlers se fait spontanément et change suivant le contexte de la communication. Autrement dit, le locuteur adapte son registre langagier en fonction de celui de son interlocuteur, partant en général du plurilinguisme (arabe/ kabyle/français) vers une situation de « monolinguisme »⁸¹ momentanée comme c'est le cas dans l'entourage familial où trois enquêtés sur quatre (Insp1, Insp2, Insp3) s'accordent sur le fait de se servir seulement de la langue maternelle pour garantir une compréhension mutuelle entre les sujets parlants.

Le tableau qui suit, résume les différentes langues parlées par nos enquêtés, les désignations et les perceptions qu'ils ont de celles-ci ainsi que l'usage quotidien qu'ils en font dans leur entourage :

⁸¹ Le concept « monolinguisme » est mis entre guillemets pour signifier qu'il ne s'agit pas forcément du monolinguisme dans le vrai sens du terme mais d'un semblant. Autrement dit, une situation où l'usage d'une langue donnée l'emporte sur celui d'autres langues. Comme l'affirme Morsly (2014) : « A l'ère des échanges internationaux de plus en plus intenses dans tous les domaines de la vie économique, sociale, culturelle... il devient difficile d'imaginer une société unilingue » sur : <https://www.elwatan.com/edition/actualite/le-plurilinguisme-est-une-donnee-de-la-situation-linguistique-dans-le-monde-06-05-2014>, consulté le 19/03/2019.

Tableau 29: Désignations et perceptions des langues parlées et usage dans l'entourage

Enquêtés	Langues parlées	Désignations et perceptions	Usage quotidien des langues avec l'entourage
Insp1	Arabe algérien	« arabe »	-Parle uniquement en kabyle avec son entourage -Parle en français avec ses collègues
	Kabyle	« tamazight »	
	Français	/	
Insp2	Arabe algérien	« arabe »	-Parle en arabe algérien avec son entourage -Parle en français avec ses collègues
	Français	« C'est plus professionnel que /// »	
Insp3	Arabe algérien	« C'est notre langue »	- Parle en arabe algérien avec quelques mots en français avec sa femme et ses enfants. - Parle en kabyle avec sa mère et ses sœurs. - Parle en français avec ses collègues. - Parle en « français algérien » Avec les gens dehors, déclare-t-il.
	Kabyle	« tamazight »	
	Français	« C'est une langue de travail »	
Insp4	Arabe algérien	« arabe » « la langue arabe »	-Parle en arabe algérien. -Parle en français avec sa mère. d'origine espagnole.
	Français	« la langue française »	

2.1.2 Ma langue maternelle, ma langue préférée !

Face à la situation plurilingue de l'Algérie et face aux pratiques d'alternance codique considérées comme des pratiques naturelles conformes à toute situation de communication de contact de langues, nous nous interrogeons sur la préférence linguistique de nos enquêtés, cela nous renseignera davantage sur leurs représentations des langues et des cultures en présence. Auraient-ils une préférence pour une langue donnée ?

Insp1 ayant une très bonne maîtrise du kabyle, de l'arabe et du français, affirme en employant la locution adverbiale « *bien sûr* » et en haussant le ton, que sa langue préférée et celle de « *sa mère* » :

Insp1R7 : *euh* /// une préférence *euh* bien sûr c'est la langue de ma mère ↑

LQ7 : maternelle ?

Insp1R7 : ++ maternelle bien sûr c'est tamazight

Il ajoute ensuite :

/mais comme je suis inspecteur de français *eah* /// je préfère aussi la langue française

Le deuxième enquêté, très arabophone, n'utilisant le français que dans le domaine professionnel, affirme également en haussant la voix que sa langue préférée est sa langue maternelle, tout en désignant l'arabe algérien comme une langue « *de tous les jours* » :

Insp2R8 : / oui c'est (hésitation) c'est l'arabe↑ / l'arabe c'est la langue de tous les jours / le français on l'utilise ///

LQ9 : c'est la langue maternelle ?

Insp2R9 : c'est la langue maternelle oui

Pour l'Insp3, qui considère l'arabe comme sa deuxième langue, apprise à travers l'école ainsi que le français, il affirme très fièrement son identité et son appartenance à la communauté tamazight ainsi que sa langue maternelle qu'est le kabyle :

Insp3R12 : non ma langue maternelle c'est tamazight

Insp3R13 : Ah tamazight je suis kabyle ↑ moi je suis kabyle ↑ / ma langue maternelle c'est tamazight ↑ /// *eah* l'arabe c'est ma deuxième langue / j'ai appris l'arabe à travers l'ECOLE / c'est dans l'école algérienne que j'ai appris l'arabe / même le français / bon un petit peu l'anglais je ne maîtrise pas bien l'anglais /

L'enquêté n°4 qui est bilingue (arabe/français) certifie lui aussi, tout en souriant qu'il privilège sa langue maternelle parce que c'est selon lui une « *culture de base* » :

Insp4R9 : l'arabe ↑ (rire)

LQ10 : (rire) pourquoi ?

Insp4R10 : parce que c'est une culture de base ↑

LQ11 : oui / et c'est votre langue maternelle ?

Insp4R11 : oui c'est ma langue maternelle (sourire)

Nous déduisons d'après les déclarations des enquêtés que parmi toutes les différentes langues qu'ils possèdent dans le répertoire langagier, la langue maternelle (kabyle/arabe algérien) sort du lot et est considérée comme la langue préférée à l'unanimité.

Il n'est pas étonnant que la langue maternelle soit celle préférée par tous, lorsqu'on sait que

La langue maternelle dite aussi langue native ou langue première est la première langue apprise à la personne dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui

*est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école.*⁸²

La langue maternelle est donc acquise de manière très naturelle à travers l'interaction avec l'entourage familial sans qu'il y ait d'intervention pédagogique. Ainsi, elle est celle que l'individu assimile et comprend le mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait en comparaison avec les langues qu'il connaît.

A présent, nous exposons d'après les réponses données supra un tableau récapitulatif des langues préférées des enquêtés et le discours qu'ils en tiennent :

Tableau 30: Discours sur les langues préférées

Enquêtés	Langues préférées	Discours sur leur langue préférée
Insp1	Kabyle (langue maternelle)	« c'est la langue de ma mère ↑ »
	Français (langue de travail)	« mais comme je suis inspecteur de français euh /// je préfère aussi la langue française »
Insp2	L'arabe algérien (langue maternelle)	« c'est la langue de tous les jours »
Insp3	Kabyle (langue maternelle)	« Ah tamazight je suis kabyle ↑ moi je suis kabyle ↑ / ma langue maternelle c'est tamazight ↑ »
Insp4	L'arabe algérien (langue maternelle)	« c'est une culture de base ↑ »

2.1.3 Représentations de la langue française

« Que représente pour vous la langue française ? », à cette question les formateurs interrogés s'accordent tous pour dire que la langue française est une richesse voire une « VRAIE richesse » selon les dires de l'Insp2.

Le premier enquêté perçoit le français comme une langue étrangère qui sert d'outil de travail et de recherche et qui permet de s'ouvrir sur le monde :

⁸² Les définitions, le dico des définitions, définition de la langue maternelle, 2012, sur : <http://lesdefinitions.fr/langue-maternelle>, consulté le 21/03/2019.

Insp1R9 : et *bah* la langue française est un outil de travail *euh* /// elle représente pour moi /// d'abord on a dit que c'est un outil de travail /

LQ10 : donc c'est une langue d'enseignement ?

Insp1R10 : un outil de travail / un outil d'enseignement / mais aussi un outil de recherche / un outil de /// donc pour s'ouvrir sur le monde il nous faut quand même maîtriser au moins une langue étrangère ↑ donc c'est une langue de recherche aussi

LQ11 : donc c'est une richesse ? que du positif ?

Insp1R11 : ++ c'est une richesse / que du positif ↑

Insp2 tient presque le même discours que le premier, il ajoute qu'il s'agit d'une langue qui permet l'accès à d'autres cultures. Toutefois, il évoque en parallèle la langue arabe à pour comparer les deux langues. Pour l'Insp2, l'arabe a une portée limitée envers la culture étrangère et par rapport à l'accès à l'information, alors que le français est une « *porte* » qui permet de « *découvrir le monde* » :

Insp2R12 : c'est une *euh* / c'est une langue de / d'abord de travail *euh* comme culture c'est-à-dire *euh* c'est une langue pour avoir accès à d'autres cultures *ah* ↑ pour la communication parce que avec l'arabe ↑ on ne peut pas accéder à toutes les informations / donc c'est un accès c'est une porte pour découvrir / le monde

Il affirme lui aussi qu'il a une image très positive de la langue française :

LQ13 : donc c'est une richesse ?

Insp2R13 : c'est une VRAIE richesse

LQ14 : il n'y a pas de points négatifs pour la langue française ?

Insp2R14 : je ne pense pas / pour moi je n'ai aucun soucis pour ça

Insp4 partage les avis précédents sur le fait que le français constitue une vraie richesse ainsi que sur l'universalité de ladite langue, mais ce dernier voit la langue française comme « une CULTURE ». Notons que l'enquêté le dit en haussant la voix ce qui renforce l'image qu'il lui associe :

Insp4R15 : c'est une CULTURE /

LQ16 : c'est une culture ?

Insp4R16 : OUI c'est une culture en plus de ça c'est une / je dirais une langue de communication universelle

LQ17 : et y a-t-il des points négatifs par rapport à ça ?

Insp4R17 : ++ des points négatifs je ne pense pas ↑

Insp3 déclare que :

Insp3R18 : c'est une langue *euh* / comme vous le savez l'école algérienne a pour vocation de former un jeune apprenant / un Algérien doté des traditions / de nos traditions ↑ / bien sûr ce sont les valeurs / les valeurs de la société algérienne / et bien

sûr un petit peu avec une ouverture vers le monde / sur les technologies sur l'universalité LA ON DOIT faire appel à une langue étrangère / donc pour moi le français c'est une langue étrangère / c'est une langue d'accès à l'information

Outre l'image qu'il se donne de la langue française comme étant une langue d'ouverture sur le monde, sur les technologies et sur l'universalité, ce qui rejoint l'image assignée par le reste des enquêtés, nous remarquons d'après sa réponse une forte présence de procédés qui rappellent l'identité et l'appartenance : « / *un Algérien doté des traditions / de nos traditions* ↑ / *bien sûr ce sont les valeurs / les valeurs de la société algérienne* ». Ce passage traduit explicitement une certaine fierté d'appartenir à la société algérienne laquelle embrasse ses propres valeurs et traditions.

A partir des propos cités supra, nous pouvons retenir que la langue française est perçue comme « *langue d'accès à l'information* », « *langue qui permet d'avoir accès à d'autres cultures* », « *langue de communication universelle* », « *une porte pour découvrir le monde* », les enquêtés ne manquent pas d'expressions élogieuses pour décrire de façon très valorisante le français.

Aucun point négatif n'a été mentionné sauf pour l'enquêté n°3. En effet lorsque nous avons cherché à creuser plus loin dans les représentations de l'Insp3 (idem pour l'ensemble des enquêtés) dans l'intention de dégager d'éventuelles représentations négatives par rapport à la langue française, ce dernier répond :

LQ19 : que du positif donc ?

Insp3R19 : ++ bien sûr ↑

LQ20 : pas de points négatifs ?

Après réflexion il ajoute :

Insp3R20 : non ↑ *eah* (réflexion) attendez quand on parle de points négatifs à savoir l'utilisation / la langue ↑ c'est le savoir ↑ c'est une arme à double tranchant / là ou vous voulez l'utiliser /

Ensuite, l'enquêté parle de l'objectif de l'école algérienne et rappelle l'intérêt pour lequel la politique algérienne a fait appel aux langues étrangères en citant l'avantage de pouvoir avoir accès à d'autres cultures et civilisations. Néanmoins, il signale en haussant le ton que la langue française en Algérie peut constituer une menace de par la culture qu'elle véhicule :

c'est une ouverture vers le monde / c'est un accès vers d'autres cultures / d'autres civilisations si vous voulez / mais bien sûr *eah* on peut dire entre parenthèse que c'est une MENACE pour la tradition algérienne

LQ21 : Ah c'est une menace ?

Insp3R21 : ++ oui ↑

L'Insp3 insiste sur le fait que la menace ne provient pas directement de la langue mais de la culture véhiculée par cette dernière, touchant selon lui l'identité culturelle, les valeurs et les traditions algériennes :

LQ22 : c'est une menace pour l'identité culturelle des élèves ?

Insp3R22 : ++ sur l'identité / même les valeurs / d'ailleurs on voit quelques valeurs qui commencent à disparaître de la société algérienne

LQ23 : d'accord / et c'est à cause de la langue français ?

Insp3R23 : ++ non ce n'est pas uniquement la langue / il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu / PARMI les facteurs qui rentrent en jeu il y a la langue ↓ il y a aussi la langue / parce que la langue en elle-même ↑ ne représente pas une menace /// mais il y a ///

LQ24 : la culture véhiculée par cette langue ?

Insp3R24 : aah ↑ il y a une culture / il y a des traditions véhiculées par cette langue qui menacent l'identité algérienne ↓ / ce n'est pas langue ↑

Nous déduisons que sur les quatre personnes interrogées une seule est dans une position plutôt défensive (Insp3). Bien que l'enquête avance des traits valorisants vis-à-vis de la langue française, mentionnant en l'occurrence qu'il s'envisage comme l'un des objectifs premiers de l'école algérienne du fait de sa portée universaliste. Néanmoins en examinons de près son discours, nous en avons relevé une pluralité de procédés linguistiques démontrant la volonté d'affirmer son identité et sa propre culture. Parallèlement à cela, une sensation de menace fut exprimée par l'enquête quant à l'émergence de la culture de l'Autre au sein de la société algérienne. Nous pouvons comprendre d'après ses propos que la culture véhiculée par la langue française est presque « envahissante » à tel point qu' « *on voit quelques valeurs qui commencent à disparaître de la société algérienne* » d'après lui.

2.1.4 Le contact avec les langues au quotidien

Quelles sont les langues que nos enquêtés côtoient au quotidien ? Afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à nos interrogations, nous avons opté pour des questions qui se rapportent à certaines activités ordinaires qui se font usuellement telles que la lecture ou le fait de regarder la télévision ou écouter la radio. Selon Porcher (1994) la culture médiatique apparaît désormais comme un aspect essentiel de toute culture nationale. Effectivement, elle façonne les modes de pensée, les façons d'agir, et particulièrement les manières de percevoir l'étranger. De surcroît, elle contribue pour les étrangers à l'apprentissage linguistique et culturel, elle est donc une véritable source de stimulation.

Insp1 plutôt francophone, préfère regarder les chaînes françaises et avoue être adepte de la chaîne 3 qui est une chaîne radio algérienne d'expression française :

LQ12 : quelles sont les chaînes télévisées que vous regardez en général ?

Insp1R12 : Bon / en général je vois des chaînes françaises / et j'écoute la chaîne 03↑ je suis adepte de la chaîne 03

Pareil pour la lecture :

LQ14 : vous lisez ? est-ce que vous lisez ?

Insp1R14 : oui je lis mais / comme on est tout le temps occupé avec nos enseignants / je lis quand vraiment j'ai le temps de lire / surtout je lis Yasmina Khadra

LQ15 : en français ?

Insp1R15 : ++ en français, toujours en français

L'enquête n°2 déclare que sa parabole est tournée vers l'opérateur de satellites de télécommunication égyptien Nilesat, ce qui veut dire qu'il suit fréquemment les chaînes arabes mais parfois aussi quelques chaînes françaises :

LQ15 : et les chaînes télévisées vous regardez ?

Insp2R15 : je ne vois pas vraiment beaucoup de chaîne à part le / j'ai une parabole avec Nilesat donc des fois je vois **wesemha hadik** (comment s'appelle celle-là) la 5 **euw wesmou** (comment s'appelle) /// canal 24 ↑

LQ16 : canal ? **iih** (oui) France 24 ↑

Insp2R16 : France 24 oui / deux ou trois chaînes /

Cependant, il ajoute plus loin que les chaînes françaises peuvent constituer une menace notamment pour les enfants, car elles véhiculent selon l'enquête des habitudes socioculturelles, des coutumes ou des mœurs différentes des nôtres. D'après lui, les chaînes françaises ne peuvent être visualisées en famille :

Insp2R28 : Ah il y a des / les coutumes ne sont pas les mêmes / les habitudes / les mœurs surtout SURTOUT la télévision ↑ l'internet ↑ maintenant même par internet on peut avoir accès à toutes les cultures / même par exemple (rire) les chaînes françaises on ne peut pas les voir ensemble à la maison /

LQ29 : vous voulez dire ///

Insp2R29 : oui c'est difficile / donc il Y A une menace / certainement il y a ///

Cela dit, l'enquête atteste qu'il avait l'habitude d'écouter la radio en français :

LQ17 : et pour la radio **tan** (aussi) / ?

Insp2R17 : avant OUI je suivais surtout la chaîne 3 / je l'aimais beaucoup /

LQ18 : pourquoi vous l'aimez ?

Insp2R18 : ++ parce qu'il y a des émissions / c'était un moyen de m'enrichir / mais pour le moment (rire) on est trop occupé

Et les lectures se font en français et en arabe :

LQ19 : même la lecture ? vous lisez ?

Insp2R20 : la lecture / je ne lis pas beaucoup

LQ21 : et les seuls / que vous lisez c'est en quelle langue heu arabe ou français ?

Insp2R21 : euh en français et en arabe

Le troisième enquêté déclare :

Insp3R31 : Oui la chaîne 01 c'est une chaîne arabophone / la chaîne 02 c'est /// d'ailleurs moi avant *ah* maintenant je n'écoute plus la radio / parfois en voiture je mets la radio Boumerdes / j'écoute souvent la chaîne 03 et médi 1 la chaîne marocaine médi 1 elle s'appelle radio méditerranée

Pour l'audio-visuel, l'Insp3 suit souvent les chaînes françaises comme Euronews, France 24, ou encore TV5 Monde qui s'intéresse beaucoup au Nord-africain d'après lui. Il suit aussi les chaînes algériennes mais jamais les chaînes de l'Orient.

L'enquêté nous parle ensuite de sa passion pour la lecture. Une lecture qui se fait en arabe majoritairement. Il cite fièrement sa collection de livres en arabe plutôt spirituelle et portée sur la religion :

Insp3R35 : les romans / je LIS ↑ je consacre la majorité de mon temps à la lecture

LQ36 : dans quelle langue ?

Insp3R36 : je lis en langue arabe / d'ailleurs j'ai une bibliothèque très riche ↑ en livres (sourire) / les livres de la religion / les livres de la culture arabe / les livres de la langue arabe par exemple *لسان العرب* (*Lisân al-'Arab*) / *سير عالم النبلاء* (*siyar a'lam nubala*) euh *تفاسير* (les interprétations) *تفسير ابن القيم* (l'interprétation d'Ibnou l-Qayim) *تفسير ابن كثير* (l'interprétation d'Ibn Kathir) euh ///

LQ37 : et ça ne vous arrive pas de lire en français ?

Insp3R37 : euh non ça n'existe pas en général ça n'existe pas ces documents en français / c'est maintenant qu'ils commencent les gens de l'Arabie Saoudite à traduire mais c'est insuffisant ↓ Parce qu'ils ont traduit *حصن المسلم* (*Hisn el muslim*) en français mais par exemple les grandes œuvres comme *تفسير القرطبي* (l'interprétation d'El Kortobi) ou bien *تفسير طباريق* (l'interprétation de Tbaarik) ///

Toutefois, il lui arrive de lire les grands classiques de la langue française :

Insp3R38 : voilà *eah* je lis en français par exemple je lis Jules Verne / je lis Balzac Zola Paul Verlaine *eah* /// j'aime les écrits de Victor Hugo / Victor Hugo je l'adore (rire)

Quant à l'Insp4, il avoue ne pas regarder la télévision, ni écouter la radio, mais affirme qu'il lit en deux langues arabe et français « il n'y a pas de différence » dit-il, mais généralement en arabe :

LQ19 : et vous lisez ?

Insp4R19 : des fois /

LQ20 : en quelle langue ?

Insp4R20 : langue arabe langue française / il n'y a pas de différence / mais généralement c'est en arabe / c'est l'arabe شعر (poésie) ↑ (rire) la poésie surtout en arabe

De ce qui précède, nous pouvons déduire à travers leur discours sur certaines activités qu'ils pratiquent tous les jours, que de la langue arabe (arabe algérien ou littéraire) et français sont omniprésentes dans le quotidien de nos enquêtés. Toutefois, nous remarquons quelques dissemblances par rapport au degré de contact avec ces langues, comme pour l'Insp1, le français domine : il suit la télévision en français, écoute la radio en français et lit des romans d'auteurs algériens mais d'expression française, alors que l'Insp2 exprime clairement sa méfiance envers les chaînes françaises, du fait de la transmission du mode de vie, des coutumes et des traditions qui sont différentes des nôtres voire menaçantes d'après ses propos, ce qui laisse entrevoir des représentations négatives par rapport à la culture de l'Autre véhiculée par ce moyen d'information.

2.2 Discours des formateurs sur leurs conceptions professionnelles

Nous allons, dans ce volet, nous intéresser au domaine professionnel des enquêtés pour évaluer leurs pratiques et leurs conceptions concernant la nécessité de lier la langue à son substrat culturel ainsi que sur les différences culturelles.

2.2.1 Le besoin de lier la langue à la culture : est-ce réellement un besoin pour nos enquêtés ?

Nous avons posé la question suivante aux enquêtés : Pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?

Insp1 nous répond :

Insp1R17 : *eah* / de façon parallèle PAS FORCEMENT / parce que tout dépend du statut de cette langue qu'on enseigne / Si elle est enseignée à des fins communicatives / comme c'est le cas de la langue française en Algérie / parce que c'est une langue étrangère / c'est le FLE ↑ donc cette langue a un statut de langue étrangère donc elle est enseignée à des fins communicatives / maintenant si elle est enseignée comme langue première CERTES elle doit être enseignée en concomitante avec la culture

Pour ce formateur la question d'enseigner la langue parallèlement à la culture n'est pas forcément nécessaire, du moment que le français revêt dans la politique linguistique algérienne le statut de langue étrangère et est enseignée à des fins communicatives.

Il ajoute plus loin, tout en mettant en exergue l'identité algérienne :

Insp1R18 : (hésitation) pas forcément / pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑

En revanche, l'enquête n°2 estime qu'il serait préférable d'enseigner la langue avec sa culture pour permettre aux apprenants de découvrir davantage ses composantes :

LQ22 : d'accord / pensez-vous qu'une langue doit s'enseigner de manière parallèle à la culture

Insp2R22 : (silence)

LQ22 : c'est-à-dire quand on enseigne une langue on l'enseigne avec sa culture /

Insp2R22 : bien sûr ↑ de préférence c'est avec la culture c'est-à-dire *eah* il faut que les élèves ou bien / la découvre avec ses vrais / coutumes *eah*

LQ23 : mode de vie ///

Il déclare ensuite avec regret qu'ils sont guidés par le programme :

Insp2R23 : BIEN SUR / mais on est là on doit suivre un programme / il y a le programme

LQ24 : vous êtes guidés par le programme ?

Insp2R24 : bien sûr on est guidé c'est-à-dire il y a un guide qu'il faut respecter

L'enquête n°3 pense que la langue et la culture sont indissociables :

Insp3R40 : *eah* (hésitation) en réalité on ne peut pas déraciner une langue à sa culture /// ce sont deux choses inséparables ou bien indissociables ↑

Il déclare ensuite que les enseignants actuellement ont le choix de choisir les supports avec lesquels ils veulent travailler. Parmi ces derniers, il y a les textes littéraires d'auteurs d'origine algérienne mais qui sont influencés selon lui par la culture française. Remarquons que

l'enquêté utilise en haussant la voix l'adverbe « malheureusement » pour démontrer son regret vis-à-vis de l'influence de la culture française exercée sur les écrivains Algériens :

Insp3R41 : c'est sûr ↑ parce que quand on /// nous qu'est-ce qu'on fait maintenant/ on travaille avec des documents / et d'ailleurs maintenant même la constitution algérienne concernant l'enseignement ils vous donnent la liberté de choisir le support /// choisir n'importe quel support / vous pouvez par exemple travailler un point de langue choisir le support /bon nous avons des écrivains ALGERIENS qui écrivent en français ++ Malek Haddad Mohamed Dib Kateb Yacine *euh* Yasmina Khadra Mouloud Mammeri Mouloud Feraoun c'est des écrivains Algériens qui écrivent en français mais MALHEUREUSEMENT ces écrivains EUX-MEME sont influencés par la culture française / quand vous lisez par exemple les écrits de Kateb Yacine ou les écrits de Victor Hugo vous ne trouverez pas de différence ↑ / ça veut dire quand on parle d'une LANGUAGE en elle-même / la langue ça veut dire prendre le code linguistique ///

Pour ce formateur il n'y a pas de différence entre les écrits de Kateb Yacine et ceux de Victor Hugo sur le plan culturel, les deux véhiculent selon lui les mêmes référents culturels relatifs à la culture cible.

Ce même enquêté considère que la question de devoir lier la langue à la culture n'est pas forcément envisagée comme un problème ou un déficit dans l'enseignement/apprentissage du FLE, étant donné que la transmission de la culture-cible se fait d'ores et déjà par le biais des supports littéraires en l'occurrence. Cette transmission se fait d'après lui de façon automatique et indirecte :

LQ42 : *euh* / c'est-à-dire quand vous enseignez le code linguistique en général / vous essayez d'introduire de la culture ou ?

Insp3R42 : quelle culture ? vous parlez de quelle culture / la culture française ?

LQ42 : oui / avec la langue

Insp3R42 : mais elle s'intègre↑ automatiquement indirectement / je reviens toujours sur le message que j'ai déclaré avant c'est que nous utilisons des SUPPORTS / c'est à travers ces supports là qu'il y aura la transmission de la culture française vers nos enfants bien sûr

L'enquêté n°4 partage le même avis, pour ce dernier l'initiation à la culture cible se fait « à chaque fois » en classe de FLE et ce de manière indirecte et implicite :

LQ21 : ok / d'accord / et pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière parallèle à la culture ?

Insp4R21 : (silence) *bah* cette question elle est un peu /

LQ22 : c'est-à-dire lorsque vous enseignez le français / est-ce que vous avez l'habitude d'introduire quelques éléments culturels ?

Insp4R22 : *bah* c'est tout à fait normal ↑ à chaque fois /

LQ23 : vous le faites ?

Insp4R23 : oui /

LQ24 : et de façon directe ou indirecte ?

Insp4R24 : ++ c'est IMPLICITEMENT /

Ce qui interpelle notre réflexion dans l'analyse des discours des enquêtés autour de la « didactologie » des langues-cultures, c'est la certitude et la conviction de certains formateurs à l'exemple de Insp3 et Insp4 quant à l'initiation à l'approche interculturelle en classe. Ces derniers affirment avec vivacité et persuasion que la démarche se fait bel et bien dans nos classes de FLE à travers des supports que les enseignants peuvent choisir, notamment des supports littéraires d'auteurs Algériens francophones comme le précise Insp3, cependant comme l'affirme Kiyitsioglou-Vlachou « *sur le terrain, on observe une séparation entre la langue et la culture, due à des impératifs pédagogiques* » (2018, p. 190).

En outre, nous remarquons aussi que l'Insp1 considère comme non obligatoire l'enseignement du code linguistique concomitamment à la culture sous-jacente en se référant aux statuts des langues et en déclarant : « pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑ ».

Par ailleurs, Insp2 estime qu'il est préférable de transmettre le code linguistique parallèlement au code culturel, néanmoins il mentionne avec regret et contrariété que le programme doit être respecté et suivi à la lettre.

2.2.2 L'apport de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'ouverture vers l'Autre et la tolérance des différences : vers une approche interculturelle ?

L'apprentissage d'une langue étrangère, peut-il aider l'apprenant à s'ouvrir vers l'Autre et à être plus tolérant sur les différences culturelles ?

A cette question, les formateurs ont tous été d'accord sur le fait qu'il s'agit de l'un des objectifs primordiaux qui régissent le système d'Education Nationale. Remarquons la redondance de l'expression « s'ouvrir sur le monde » dans les déclarations qui suivent, ceci traduit leur connaissance des textes officiels orientant l'enseignement des langues étrangères en Algérie et une conscience de l'importance de pouvoir avoir accès à la science, la

technologie et à la culture universelle par le biais de l'apprentissage des langues étrangères, précisément à travers le français :

- **Insp1R19** : C'est pas / c'est l'un des OBJECTIFS justement de l'enseignement de la langue française en Algérie/ c'est de S'OUVRIR ↑ sur le monde / elle est dans les statuts officiels de / cette langue là
- **Insp2R25** : ++ certainement bien sûr ↑ bien sûr une langue *eah* ça nous aide à découvrir un autre mode de vie *eah* ///
- **Insp4R25** : (hochement de tête) OUI ↑ oui il pousse l'autre à faire des communications / surtout maintenant on parle de technologie / informatique etc. donc dans quelle langue on va parler ↑ / donc pour s'ouvrir sur le monde on utilise soit la langue française ou bien l'anglais ↑ donc nous sommes obligés d'apprendre la langue
- **Insp3R28** : c'est sûr ↑ c'est sûr ↑ / d'ailleurs c'est ça l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère / c'est s'ouvrir sur le monde

Toutefois, Insp3 avait déclaré précédemment que la culture véhiculée par la langue française représente une vraie menace pour les apprenants. Vu le contraste remarqué dans les déclarations de l'enquête, nous lui avons donc posé la question :

LQ29 : bien que vous disiez que c'était une menace ///

Insp3R29 : MAIS / voilà ↑ rien n'empêche /

LQ30 : il y a toujours une menace ?

Insp3R30 : bien sûr ↑ il y a toujours une menace /// d'ailleurs ce qu'on vient de vivre actuellement en Algérie avec l'arrivée de l'internet avec l'arrivée des moyens de télécommunication / d'information et bien sûr aussi *eah* / si on parle par exemple d'un Algérien PUR /// vous le trouvez par exemple il maîtrise bien la langue française mais il garde toujours ses principes et ses valeurs / mais pour des ENFANTS /// un enfant qui ne sait PAS réagir / ou bien qui ne peut PAS réagir envers cette civilisation étrangère / il peut être influencé par /// voilà

L'enquête affirme fermement que la société algérienne, en l'occurrence les enfants sont menacés par la culture française, laquelle se transmet à travers les mass-médias. Il qualifie de « PUR » l'Algérien qui maîtrise le français et qui en parallèle sache garder ses principes et ses valeurs culturelles et identitaires.

Hormis Insp3 qui _certes approuve que l'enseignement d'une langue étrangère peut effectivement aider l'apprenant à s'ouvrir sur l'Autre et le reconnaître dans toute sa différence, mais qui ajoute qu'il y a quand même une certaine menace à l'égard des valeurs et

des principes partagés par les membres de la société algérienne_ l'ensemble des autres répondants sont tous unanimes et répondent positivement à la question.

2.2.3 La culture cible : une menace pour l'identité culturelle des apprenants ?

L'enquête n°1 considère que la culture véhiculée par la langue-cible est une richesse en se référant au Hadith qui prône l'apprentissage des langues étrangères "من تعلم لغة قوم أمن شرهم" :

Insp1R20 : ++ NON elle ne peut pas constituer une menace / au contraire elle constitue une RICHESSE / elle est une richesse beaucoup plus qu'une menace / parce que même *eah* dans le coran il y a le verset qui dit que / si on apprend la langue des autres ↑ on se met à l'abri / en quelques sorte إذا تعلم (s'il apprend) /// c'est à vous de /// (rire) voilà donc c'est beaucoup plus une richesse ↑ qu'une menace ↓ pour MOI

Il ajoute :

Insp1R20 : / *eah* on va s'ouvrir sur le monde comment ? On va connaître leur culture / on peut faire des recherches scientifiques avec cette langue là c'est UN OUTIL DE TRAVAIL ↑

L'avis du second enquête n'est pas aussi tranché que celui du premier. Il signale que les coutumes et les mœurs des deux cultures (source et cible) diffèrent l'une de l'autre, il évoque même l'impossibilité de regarder les chaînes télévisées françaises en famille vu que celles-ci véhiculent des spécificités relatives au paradigme culturel étranger. A ce moment, Nous avons ressenti un malaise qui se manifestait par un rire :

Insp2R26 : des fois oui / mais généralement elle est très enrichissante / c'est bien de s'ouvrir vers le monde

LQ27 : oui mais des fois ? ///

Insp2R27 : MAIS ↑ *eah* des fois bien sûr il y a des ///

LQ28 : pourquoi ? / selon vous ?

Insp2R28 : Ah il y a des / les coutumes ne sont pas les mêmes / les habitudes / les mœurs surtout SURTOUT la télévision ↑ l'internet ↑ maintenant même par internet on peut avoir accès à toutes les cultures / même par exemple (rire) les chaînes françaises on ne peut pas les voir ensemble à la maison /

Toujours aussi mal à l'aise, il évoque clairement que la menace est continuellement présente lorsqu'il s'agit d'une culture étrangère. Nous saisissons d'après ses paroles et les émotions qu'il dégageait, qu'il faisait plus précisément allusion aux tabous culturels, que les moyens de télécommunication et d'informations pourraient diffuser, lesquels vont « heurter » en quelque sorte les personnes issues de la culture-source qui est plutôt conservatrice. Il déclare :

Insp2R29 : oui c'est difficile / donc il Y A une menace / certainement il y a ///

LQ30 : donc il faut qu'on fasse des limites ?

Insp2R30 : ++ *ah* il faut les mettre surtout pour les ENFANTS ++ ↑ *ah* comme adultes on peut se maîtriser et des fois non *ah* ↑ ce n'est pas facile *ah* ↑ (rire) surtout lorsqu'on se retrouve seul **wella** (ou) c'est /// les cultures étrangères sont toujours / il y a une certaine menace

LQ31 : il y a toujours une petite / une certaine menace ?

Insp2R31 : bien sûr

L'enquête n°3 adhère parfaitement à l'idée que le français peut constituer une menace sur l'identité culturelle, il déclare en haussant la voix :

Insp3R25 : voilà donc OUI ↑ je suis PARFAITEMENT d'accord avec ça

Au vu des réponses recueillies supra, nous avons conséquemment cherché quelles sont les raisons qui incitent un inspecteur de français à envisager la langue française comme une menace. Pour lui, on ne peut approcher une langue en tant que telle. L'enquête s'interroge sur ce que l'on peut trouver dans les documents qui permettent l'apprentissage du français :

Insp3R26 : *bah* c'est ça ↑ / on ne peut pas importer une langue en tant que langue / TOUJOURS la langue c'est /// parce que pour apprendre le français je dois lire les livres en français / je dois me documenter par exemple des journaux des / et PARMI ↑ ces choses-là qu'est-ce qu'on trouve ? Par exemple si je prends un livre de Victor Hugo ou bien de Jules Verne qu'est-ce que je trouve là-dedans ?

Faisait-il peut-être allusion à la culture véhiculée par la langue ?

LQ27 : on peut trouver des choses qui n'appartiennent pas à notre culture ?

Insp3R27 : *Ah BIEN SUR* ↑ des choses en dehors de notre culture / en dehors de surtout surtout / nous notre RELIGION notre tradition ↑ *euuh* c'est tout à fait différent par rapport à leur tradition /// donc si on apprend la langue à travers les personnes / la télévision ça influe sur la personnalité surtout les enfants ↑ / chez nous par exemple les adultes on commence à comprendre les choses / qu'est-ce que je vais prendre qu'est-ce que je vais laisser / mais pour un enfant c'est commander quelqu'un qui chasse la nuit *ah* vous m'avez compris d'accord ?

Ce formateur semble pointer fermement l'inclusion d'éléments et de codes culturels dans les livres, les journaux, la télévision ou tout support servant à transmettre la langue française et atteste que ceux-ci divergent complètement des nôtres. Il ajoute ensuite qu'un adulte peut se contrôler et sélectionner ce qu'il va prendre ou laisser de l'autre culture, contrairement à l'enfant qui n'a pas cette aptitude et qui pourrait s'influencer facilement. Remarquons que l'enquête revendique haut et fort son identité culturelle et son appartenance à la société

algérienne en citant la « religion » et les « traditions » et en employant des adjectifs possessifs comme « notre » et « leur » pour mettre en lumière la spécificité et la dissimilitude de chaque culture.

Concernant l'enquête n°4, il répond à la question avec un « NON » catégorique et en hochant la tête pour exprimer son désaccord sur le fait de penser que la culture étrangère soit une menace. Cette dernière représente pour lui une richesse, aidant à faire des échanges avec autrui :

LQ26 : d'accord / et croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère / notamment le français / pourrait constituer une menace /

Insp4R26 : ++ (hochement de tête) NON / non le contraire ↑ (sourire) ça enrichie

LQ27 : c'est une richesse ?

Insp4R27 : OUI ↑ c'est une richesse / ++ pour faire des communications / des échanges etc. on doit parler en français ↑

Nous avons cherché à aller plus loin pour déceler ses représentations les plus profondes:

LQ28 : bien que c'est une langue de colonisateurs selon certains ?

Insp4R28 : ++ non non ↑ on a dépassé cette période c'est bon ↑

Nous retenons de ce qui précède que deux enquêtés sur quatre à savoir Insp2 et Insp3 ont manifesté certaines représentations négatives envers la culture cible, autrement dit, la culture véhiculée par la langue enseignée. Cette dernière est pourtant la langue de travail pour l'ensemble de nos enquêtés.

En effet, conformément au modèle de DMIS notre second outil d'analyse, nous dirons que les deux enquêtés à savoir Insp2 et Insp3 sont tiraillés entre deux niveaux de sensibilité interculturelle : entre le stade de défense et celui de l'acceptation.

2.3 Interculturel et représentations

Dans cette partie d'analyse, nous allons tenter d'évaluer les connaissances qu'ont les enquêtés du concept clé de notre étude à savoir « l'interculturel », ainsi que leurs capacités d'agir et de vivre dans un milieu étranger avec des personnes étrangères à leur système culturel.

2.3.1 Le concept de l'interculturel

Quelles connaissances ont nos enquêtés de « l'interculturel » ? Ont-ils une idée préalable de ce concept ?

Deux formateurs sur quatre (Insp2 et Insp4) ont tiré leur définition à partir du préfixe d'origine latine « inter » signifiant « entre » ou « parmi ». Pour l'Insp2, l'interculturalité signifie un mélange de cultures à partir duquel on sélectionne ce qui est « *bien* » tout en respectant les différences:

Insp2R33 : ++ c'est entre les cultures ↑ je pense inter c'est un mélange entre *eah* ///

LQ34 : c'est un mélange de cultures ?

Insp2R34 : OUI c'est un mélange de cultures (hésitation) il faut choisir ce qui est bien / l'accepter et il faut ↑ respecter les autres cultures / chacun a sa culture /

L'Insp4 parle de la culture arabe ainsi que de l'amazighité et les désigne fièrement comme étant « *notre richesse* » :

Insp4R29 : INTER / CULTUREL / c'est-à-dire entre différentes cultures c'est ça ↑ ?

LQ29 : oui un peu / inter c'est entre oui

Insp4R29 : donc si on doit parler de la culture espagnole avec la culture française avec notre richesse ↑ parce qu'on a la culture arabe / l'amazighité / donc tout ça normalement / normalement donne un PLUS d'accord ?

Pour l'enquête n°1 l'interculturalité est une richesse, c'est pour lui le fait de connaître d'autres cadres de références culturels qui permettent de s'ouvrir sur le monde :

Insp1R21 : ++ l'interculturalité aussi c'est une RICHESSE c'est le fait de /// d'enseigner plusieurs /// la culture par exemple / la culture française en Algérie ↑ C'est de savoir d'autres cultures / de connaître d'autres cultures qui vont me permettre justement de S'OUVRIRE sur le monde/ ++ Le monde aujourd'hui ce n'est qu'un petit village ↑ à travers les réseaux sociaux / à travers tous ces moyens de communication modernes maintenant ↑ on peut connaître l'Autre sans le connaître / on peut le connaître virtuellement comme ça / et on peut connaître sa culture / son mode de vie / etc etc

Pour ce qui est de l'avis de l'Insp3, nous avons remarqué une pause de silence, puis un tantinet d'hésitation. Il déclare ensuite que l'interculturel signifie pour lui les relations que les différentes cultures entretiennent entre elles. Il cite en l'occurrence des éléments communs comme les valeurs universelles, ce qui nous renvoie à la composante *trans-culturelle* de Puren :

LQ43 : d'accord / et si je vous dis le mot interculturel / qu'est-ce qu'il désigne pour vous ?

Insp3R43 : (silence) c'est *eah* (hésitation) la transmission de la culture par exemple la culture française / la culture algérienne c'est les relations entre les deux cultures /// il y a des choses par exemple communes entre les cultures / nous partageons par exemple

quelques valeurs / vous les trouvez chez les Français chez les Algériens chez les Tunisiens chez les Marocains chez les ///

Des valeurs universelles communes au-delà des valeurs spécifiques, comme la dignité, la liberté ou les droits :

LQ44 : et vous trouvez qu'il y a beaucoup de différences entre nos cultures ?

Ins3R44 : il y a quelques /// par exemple la dignité ↑ c'est quelque chose qu'on trouve chez tout le monde / chacun est digne de / si par exemple on parle de liberté chacun aime être libre / si on parle par exemple des droits chacun cherche ses droits

Il ajoute :

Insp3R45 : c'est universel ↑ un Français cherche ses droits un Algérien cherche ses droits ↑ / un Américain cherche ses droits un Algérien aussi cherche ses droits / les devoirs chacun a ses devoirs / nous partageons quelques points MAIS par exemple chaque société a ses particularité / comme l'a dit l'écrivain je pense c'est un indien / j'ouvre ma fenêtre sur tout le monde

Il cite ensuite approximativement une citation du Mahatma Gandhi laquelle à l'origine est dite comme suit : « *Je ne veux pas que ma maison soit murée de toutes parts, ni mes fenêtres bouchées, mais qu'y circule librement la brise que m'apportent les cultures de tous les pays* » (Gandhi). Par rapport à l'idée du « vivre ensemble » dans notre société contemporaine :

Insp3R46 : / mais je laisse personne s'approcher de / je ne permets pas au vent de déraciner ma maison / on a toujours quelque chose à garder c'est notre PROPRE /// elle est à nous ++ c'est ça ce qu'on appelle la richesse de l'homme ↑ /// il ouvre sa fenêtre ça veut dire qu'il accepte toutes les civilisations toutes les cultures universelles MAIS il doit garder sa culture

Nous constatons de nouveau de l'insistance exprimée par rapport à l'appartenance à la culture source, à l'exemple de ces passages : « c'est notre PROPRE », « il ouvre sa fenêtre [...] MAIS il doit garder sa culture ».

Globalement, les enquêtés vaguent dans leurs réponses relatives aux propositions de définition données au concept clé de notre recherche soit l'interculturel : Insp1 et Insp3 affichent des connaissances approximatives tandis que Insp2 et Insp4 ont des connaissances très limitées du concept.

2.3.2 Agir avec l'Autre (Co-culture) : entre acceptation et méfiance

Puren atteste que « *pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le 'faire société' avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère, il est indispensable de se créer une co-culture d'action commune* » (2014, p. 32).

Ainsi, dans une perspective co-actionnelle co-culturelle, nous voulons vérifier si les formateurs sont capables d'agir efficacement avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée. Dans une perspective actionnelle d'« agir-avec », nous avons délibérément orienté l'axe de nos interrogations vers le domaine professionnel des enquêtés :

Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?

Insp1, Insp2 et Insp4 répondent favorablement à notre question et acceptent volontiers de travailler avec une personne portant une culture différente des siennes et de procéder ainsi à une « co-action » dans le sens d'actions communes à finalité collective.

Ainsi, pour l'Insp1, l'expérience lui donnera l'occasion de mieux cerner la personne étrangère dans sa globalité, il déclare :

Insp1R22 : bien sûr je serai content parce que là / ça va me donner l'occasion de connaître sa culture /de le connaître lui-même / donc à travers lui je connaîtrai sa culture /son mode de vie *euh* /// tout ce qui entoure cette personne

C'est une richesse, c'est même un plaisir déclare-t-il :

LQ23 : donc c'est une richesse pour vous ?

Insp1R23 : ++ *bah* oui c'est une richesse pour moi ↓ et ça sera avec PLAISIR de travailler avec des gens / qui véhiculent D'AUTRES cultures pour s'imprégner / pour connaître / pour s'ouvrir sur ce monde-là ↓

La proposition réjouit également Insp2, qui énonce d'un air très expressif :

Insp2R35 : j'accepte ++ c'est une nouvelle expérience *euh* j'aime bien les défis ↑ (sourire) / oui j'aime ///

Dans le même sillage, Insp4 nous dit avec un ton élevé :

Insp4R30 : ++ il n'y pas de soucis ↑ /// au contraire j'apprends ↑ /// oui on a l'esprit ouvert ↑

Quant à l'Insp3, certes il accepte de collaborer avec l'Autre mais il insiste sur le fait que cette collaboration ne dépassera pas le cadre professionnel et ne prendra pas des dimensions plus personnelles :

Insp3R48 : oui je travaille MAIS dans le CADRE DE TRAVAIL / donc le cadre de travail j'accepte de travailler avec lui

LQ49 : vous insistez / dans le cadre de travail ?

Insp3R49 : bien sûr ↑ faire un projet par exemple / mais quelqu'un qui touche à ma personnalité ou bien qui touche à ma dignité / à mes traditions / à mes valeurs ↑ là je n'accepte / mais nous sommes des DEMOCRATES nous sommes des démocrates au sens propre du mot on accepte TOUTES les civilisations on accepte TOUTES les cultures MAIS quelque chose qui touche à ma dignité bien sûr là ça s'arrête là / il faut faire une barrière comme on dit d'accord ?

Remarquons d'après les déclarations de cet enquêté, l'insistance sur l'acceptation de toutes les cultures : « nous sommes des DEMOCRATES [...] on accepte TOUTES les cultures ». Néanmoins, ses propos reflètent un certain retrait, une méfiance, voire même une position défensive à l'égard de cette personne étrangère, alors que notre question s'est limitée à une simple collaboration professionnelle.

2.3.3 Vivre avec l'Autre

2.3.3.1 Attitudes face aux traditions et célébrations de l'Autre

Nos enquêtés sont-ils capables de vivre « *harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes* » ? (ibid). Quelle est leur position par rapport aux traditions et aux célébrations de l'Autre ?

Pour tenter de poser des éléments de réponses à nos interrogations qui nous permettrons d'appréhender au mieux leur degré de sensibilité interculturelle, nous avons appuyé notre réflexion sur une fête ayant une signification culturelle et/ou religieuse à savoir Noël⁸³.

⁸³ En effet, aujourd'hui la fête de Noël n'est plus nécessairement célébrée sous sa forme religieuse. Elle permet le regroupement familial autour d'un repas festif et l'échange de cadeaux et donne lieu à des animations telles que les chants, les spectacles et les marchés de Noël, tout comme les illuminations des arbres, des magasins et des foyers, ...etc. Ces traditions et coutumes changent d'un pays à l'autre et la fête est même célébrée dans certains pays musulmans en raison de leur forte ouverture sur l'Occident et de leur proximité culturelle, ce qui insinue que la fête prend davantage des dimensions culturelles que religieuses.

Restons toujours dans le domaine professionnel, si à l'occasion de Noël, le collaborateur issu d'une culture étrangère pose dans son bureau un petit sapin de Noël, quelles serait la réaction de nos enquêtés ?

Insp1 déclare :

Insp1R24 : +++ ma réaction ↑ serait de lui accrocher un cadeau ↑ sous ce sapin

L'attitude de ce formateur semble dépasser le stade de l'acceptation, elle se situe plutôt au stade de l'adaptation⁸⁴ selon l'échelle du DMIS. Sa réaction traduit alors une volonté de socialiser avec des personnes émanant de cultures diverses et une capacité de changer son comportement pour s'adapter à des normes différentes.

Par ailleurs, nous remarquons d'après les propos de l'Insp2 et Insp4, qu'ils se positionnent au stade de l'acceptation. Autrement dit, « *ils acceptent le fait que des gens puissent avoir des cadres de références culturels différents des leurs* » (*ibid.*) et ne les perçoivent pas comme menaçantes. Insp2 nous dit :

Insp2R36 : moi j'accepte / je suis adulte ///

LQ37 : vous acceptez ? Vous ne lui faites pas une remarque ?

Insp2R37 : je peux lui faire une remarque / on peut discuter sur ça mais / je n'ai aucun inconvénient

L'enquête atteste qu'il accepte et respecte la diversité et l'altérité culturelles mais sans pour autant perdre sa propre culture, ce qui induirait à une déculturation⁸⁵. Ceci est l'essence même des principes de l'interculturalité. Il déclare :

LQ38 : donc vous pouvez vous adapter à une culture étrangère ?

Insp2R28 : (hésitation) SANS L'ACCEPTER ↑ / c'est-à-dire on peut l'accepter mais sans l'appliquer sur soi-même

LQ29 : ah d'accord / vous gardez toujours votre culture ?

Insp2R29 : ++ je garde ma culture ↑ / je respecte la vôtre / **ih** (oui) on peut la respecter /// sinon il y aura une rupture c'est-à-dire il y aura ///

⁸⁴ Ce stade souligne « un changement au niveau des manières d'agir des personnes. Les gens qui traversent ce stade comprennent le cadre de référence de l'autre culture et sont capables d'agir en conséquence : ils sont en mesure d'empathiser avec les gens de l'autre culture » (Centre d'apprentissage interculturel, *op.cit.*).

⁸⁵ Déculturation signifie une « déperdition de culture. Dégradation de l'identité culturelle d'un groupe ethnique. Par extension, abandon, rejet de certaines normes culturelles » (CASNAV de l'académie de Grenoble, 2010).

Insp3 quant à lui, déclare qu'il est personnellement contre le fait que son collaborateur pose un sapin dans son bureau mais il accepte quand même :

LQ31 : / et à l'occasion de Noël / cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël / quelle serait votre réaction par rapport à ça ?

Insp4R31 : je suis contre mais j'accepte quand même ///

Il est contre car il est d'une autre confession que lui mais il respecte tout de même :

LQ32 : vous êtes contre / parce que ?

Insp4R32 : ++ parce que je suis musulman d'origine ↑ (sourire)

LQ33 : mais vous respectez /

Insp4R33 : parce qu'on doit respecter les autres ↑ la culture des autres ↑ oui ou non ?

LQ34 : oui / mais sans plus ? Vous ne lui faites pas une remarque ?

Insp4R34 : non non ↑ donc si si si si / je lui dis que ça c'est interdit pour nous *ah* / parce que ce n'est pas notre culture

Toutefois, l'enquête n°3 d'un air méfiant nous fait comprendre que la tradition concerne le collaborateur étranger lui seul, le plus important c'est qu'il ne touche pas à ses valeurs. Il dit même avoir l'intention de lui faire la remarque sans qu'on ait besoin de lui demander :

Insp3R50 : là c'est son /// il ne me touche pas moi ↑ mais je peux par exemple entre parenthèses je peux parler avec lui /

L'enquête ensuite, témoigne d'une situation semblable qu'il a vécu au travail. Puis, il se réfère au hadith du prophète que le salut soit sur lui :

d'ailleurs c'est le même problème qui m'est arrivé avec une personne ↑ / *eu*h qu'est-ce que c'est que ça ? C'est quoi ça ? ↑ par exemple / C'est toujours dans le cadre de travail on essaye toujours de parler dans le cadre de travail MAIS parfois on ouvre des parenthèses / d'ailleurs même notre religion *eu*h nous DEMANDE de faire ça le prophète *صلى الله عليه وسلم* (que la paix et la bénédiction de Dieu soient sur lui) a dit *بلغوا عني ولو آية* (Transmettez de moi, ne serait-ce qu'un verset) ///

Il s'interroge ensuite sur la façon dont on peut convaincre le collaborateur au sujet du sapin de Noël :

ce n'est pas un *المنكر* (le blâmable) / par exemple cracher sur terre / d'ailleurs même celui qui fait ce geste il essaye toujours de se cacher pourquoi / parce qu'il sait qu'il a fait quelque chose qui n'est pas bien mais pour LUI l'arbre / le sapin de Noël / pour lui c'est quelque chose de bien ça fait partie de ses traditions d'accord ? /// donc COMMENT ↑ arriver à convaincre cette personne là que ///

Le formateur part par la suite dans un long discours mystique et remet en cause la date de naissance de Jésus Christ en accompagnant continuellement ses propos des versets coraniques et des hadiths, il atteste enfin que :

ce n'est pas janvier / parce que nous avons un repère FIXE un repère ABSOLU c'est le CORAN c'est les paroles du bon dieu **hna 3labana ga3 biha hadi** (nous le savons tous) mais EUX ils ne savent pas ça d'ailleurs **mayesta3rfouche** (ils ne reconnaissent pas) même b le coran **ta3na** (le nôtre) d'accord ?

Nous remarquons, d'après les paroles ci-dessus, qu'on dénonce fermement les personnes étrangères à sa culture et à ses croyances. Le formateur tend presque à imposer son propre système de valeurs et de croyances aux autres, croyant dur comme fer qu'il est dans le bon droit et que les autres sont dans l'erreur. Cette façon de concevoir, correspond tout à fait au stade de déni dans l'échelle de Bennett.

2.3.3.2 Expériences personnelles et impressions

Les enquêtés ont-ils déjà visité un pays francophone, en l'occurrence la France, pays dans lequel la langue et la culture cibles sont pratiquées ? Quelles impressions ont-ils eu ?

L'enquêté n°1 déclare qu'il a voyagé trois fois en France. Il dit amèrement qu'il en est revenu avec des regrets par rapport à leur avancée culturelle comparée à nous, tout en s'exprimant avec une voix assez basse et en employant répétitivement l'adverbe « malheureusement » pour indiquer la déception et le regret :

LQ26 : vous avez apprécié ?

Insp1R26 : Oui j'ai apprécié beaucoup de choses et /// non seulement j'ai apprécié mais je suis revenu avec des regrets↓ / des regrets par rapport à l'avancée culturelle / modes de vie / qu'ils ont là-bas alors que nous on a TOUS les moyens pour progresser / pour avoir une vie MEILLEURE que celle-là ↑ mais dommage malheureusement c'est malheureux pour nous ↓ / on n'est pas encore arrivé à ça

L'enquêté marque explicitement son admiration envers l'avancée, le progrès et le mode de vie des Français, ceci nous révèle ses représentations très positives par rapport au pays cible. Parallèlement à cela, il regrette profondément les conditions de la vie actuelle en Algérie et espère que cela changera pour le mieux étant donné qu'« on a TOUS les moyens pour progresser » dit-il.

Nous avons posé la question autrement à l'Insp2 tout en gardant le même objectif :

LQ30 : par exemple je vous dis que vous allez en France pour un séjour et **hed** (ce) le séjour il va tarder un peu / vous allez avoir des difficultés à vous adapter avec les autres ou bien c'est facile pour vous ?

Insp2R30 : je ne suis jamais parti en France mais je pense que / tant qu'on a les moyens de / parler de s'exprimer c'est-à-dire / je ne pense pas qu'il y aura un problème

Selon lui, tant que la communication est engagée par des éléments majeurs telles que la réciprocité dans l'échange langagier et l'intercompréhension, l'adaptation à l'Autre et à son milieu ne lui posera pas de problème, notamment lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français :

LQ31 : *ah* ↑ même dans la communication entre deux cultures différentes il n'y a pas de problème ?

Insp2R31 : *ih* (oui) ↑ bien sûr surtout le français ↑ pour le FRANCAIS donc il n'y a pas de problème oui

Le formateur déclare ensuite qu'il aimerait bien visiter la France un jour pour :

Insp2R41 : c'est pour découvrir la réalité en face c'est-à-dire ce n'est pas selon les médias ou bien /// Mais je veux bien /// vivre ↑ ///

Son souhait est donc de découvrir réellement et dans le contexte le plus naturel et authentique la façon de vivre des Français, loin de l'image que les médias diffusent. L'enquête n°3 tient presque le même discours :

LQ54 : oui / et donc avez-vous voyagé dans un pays francophone auparavant ?

Insp3R54 : non pas encore

LQ55 : mais vous aimeriez ?

Insp3R55 : Moi j'aimerais bien ↑ voir *eah* comme il a dit le fils de Descartes j'aimerais bien voir le ciel de plus près / parce que nous avons quelque chose qui arrive de l'autre côté / mais moi j'aimerais bien voir les gens comment ils se comportent là-bas / j'aimerais bien voir les Français en réalité / vivre quelques jours ///

Nous nous demandons toutefois, quelle image préalable de la culture cible se forge ce formateur dans son imaginaire. Il dit :

Insp3R56 : maintenant j'ai une idée sur la civilisation française sur la culture française / surtout les pays francophones la Suisse les Belges *eah* les Canadiens / d'ailleurs même je suis dans un groupe canadien sur Facebook / mais j'aimerais bien voir en réalité / vivre ↑ l'action en réalité / voir ces gens-là / même j'aimerais parler avec les Français /

Quant à Insp4, il déclare lui aussi ne pas avoir visité la France et préfère plutôt aller au Canada ou en Belgique :

Insp4R38 : oui ↑ Canada / Belgique

L39 : et pourquoi pas en France ?

Insp4R39 : *euh* en France je ne sais pas ↑ je préfère Belgique ou Canada

L40 : oui et pourquoi ?

Insp4R40 : Belgique c'est ma mère qui est là / mon frère etc. / Canada c'est pour voir plusieurs régions / d'accord ↑ parce qu'il y a le francophone et il y a l'anglophone ↑ donc je peux aller d'une région à une autre région /

L'enquête préfère aller en Belgique pour des raisons familiales. Par ailleurs, il souhaite visiter le Canada pour sa particularité d'être un pays bilingue et multiculturel.

2.3.4 Des différences entre les cultures ?

Y a-t-il de grandes dissemblances entre les deux cultures (source et cible) ? Les formateurs sont unanimes pour dire que certainement il y a une différence, voire une très grande différence comme le souligne l'enquête n°1 en insistant :

LQ27 : et est-ce que vous trouvez qu'il y a une grande différence entre nos deux cultures ?

Insp1R27 : une TRES TRES grande différence *euh*

LQ27 : par exemple ?

Insp1R27 : par exemple / bon pour les cultures / nous *pfff* on a vraiment / on a beaucoup de tabous ↑ on a beaucoup de tabous / alors qu'eux ↑ ils n'ont pas ce genre de tabous / on est FREINE par ces tabous / c'est pour ça qu'on n'avance pas ↑ on n'avance pas TOUT est tabou en Algérie

Il met l'accent précisément sur les tabous existant dans la société algérienne et déclare que ceux-ci constituent un vrai frein pour les Algériens. L'interjection « *pfff* » et le ton employé nous renseigne du profond regret et de la grande amertume que ressent l'enquête envers ces tabous.

Devrait-on relativiser alors ?

Insp1R28 : voilà / on devrait relativiser et puis S'OUVRIRE avoir un esprit OUVERT ↑ et LIBRE ↑ de penser / nous on est CLOISONNE en quelque sorte dans des trucs *euh* qui n'ont pas de sens ↓ c'est pour ça qu'on n'avance pas dans notre ///

L'enquête pense que les Algériens sont trop cloisonnés et font preuve de fermeture envers les croyances, les opinions et les convictions d'autrui, c'est pour cela déduit-il qu'on n'avance pas.

Concernant les différences culturelles, Insp2 affirme également en employant l'adverbe « certainement » le contraste existant entre les deux cultures :

LQ42 : vous imaginez que c'est une culture différente ?

Insp2R42 : ++ CERTAINEMENT elle est différente

LQ43 : et mieux que la nôtre ou bien / ?

Insp2R43 : *ah* ça c'est / (sourire)

LQ45 : ça reste à voir ?

Insp2R45 : bien sûr ça reste à confirmer ↑ (rire)

Par ailleurs, nous avons tenté de déceler des appréciations subjectives et des jugements de valeurs par rapport aux deux cultures. Ceux-ci nous permettront de voir plus clair sur ses représentations et sa sensibilité interculturelle :

LQ46 : (rire) d'accord / mais vous pensez quand même que / elle est mieux *euh* côté ///

Insp2R46 : ++ elle est **balak** (peut-être) plus ouverte / plus développée **hna** (ici) il y a toujours des ///

LQ47 : des /// ?

Insp2R47 : des limites / on est plus guidés ///

Tout comme Insp1, ce formateur met le point sur les différences de mentalités. Il indique que les étrangers sont éventuellement plus ouverts d'esprit et plus développés par rapport aux Algériens, jugés plutôt comme étant guidés par certaines limites.

Pour l'enquête n°3, on ne peut comparer les Algériens aux Français, cela dit, il est possible d'examiner les rapports de ressemblance et de différence entre les individus issus de cultures plus proches tels que les Français et les Belges dans la mesure où ils partagent le même continent et la même religion :

LQ57 : vous pensez qu'il y a des différences ?

Insp3R57 : c'est tout à fait différent / on ne peut pas comparer / parce que EUX leur mode de vie / leur religion / nous nous avons une religion nous avons un mode de vie / on ne peut pas comparer les Algériens aux Français / on peut comparer par exemple les Français aux Belges ↑ dans le même continent la même religion on peut faire une comparaison / mais entre les arabophones les maghrébins / les musulmans et les chrétiens /// d'ailleurs le coran nous a dit ça /// on ne peut pas faire une comparaison entre ces deux nations ou ces deux cultures c'est deux choses complètement différentes

Nous remarquons une fois de plus, dans le discours de cet enquêté, l'emploi répétitif et excessif des procédés d'appartenance à savoir des pronoms personnels et des adjectifs possessifs (nous, eux, leur) ainsi qu'à l'évocation du Saint Coran.

Quant à l'Insp4, il affirme également qu'il existe certaines différences culturelles et met l'accent lui aussi sur les mentalités en citant les différences d'idéologies. Il déclare que ces derniers diffèrent même au sein du même pays. Selon lui, la région de la Kabylie par exemple est plus ouverte idéologiquement parlant que la région ouest du pays, notamment en ce qui concerne l'expression en français, il dit d'un ton ironique et railleur qu'on a « GROS problème avec le français »

Insp4R41 : oui oui ↑ il y a certaines différences

LQ42 : par exemple ? Quelles sont ces différences ?

Insp4R42 : euh les idéologies peut-être / parce qu'on a des idéologies un peu différentes des Français / même est-ce que la culture algérienne est développée je ne sais pas ↓ / parce que / MEME en Algérie on a un problème / parce qu'en Algérie vous avez la région kabyle elle n'est pas comme les autres régions / c'est la région est et la région ouest↑ si vous allez à la région est / la région de Boumerdes est plus ouverte que la région ouest ↑ il y a un problème ↑ / dans les régions est on parle plutôt le francophone il n'y a pas de problèmes on trouve des Français ↑ alors que dans les autres régions ↑ / on a un problème avec le français GROS problème avec le français (rire) /

Il ajoute un peu plus loin, en employant l'adverbe « malheureusement » pour exprimer son regret et son malheur vis-à-vis des Algériens :

Insp4R49 : euh les Algériens se ferment sur eux / dernièrement avec internet et / on essaye de rattraper le retard / mais malheureusement / si vous voulez rattraper quelque chose vous devez passer par certaines étapes / premièrement apprendre / et malheureusement les Algériens n'aiment pas apprendre et c'est ça le problème ↑ vous avez constaté ↑

L'enquêté évoque même la décennie noire et témoigne de la souffrance qu'il a vécu durant ces années-là. Vers la fin de son propos, il exprime son désespoir au sujet du changement :

LQ50 : on devrait s'ouvrir ? On devrait faire des efforts ?

Insp4R50 : bah voilà ↑ si on va parler de la décennie noire / nous avons / je parle de ma génération et la génération de Monsieur Mokhtari on a SOUFFERT↓ on a tous souffert / premièrement il n'y a pas de formation y a pas y a pas / beaucoup de choses ↑ / et vous savez comment était le pays / il était fermé donc on ne pouvait pas bouger / on ne pouvait pas /// arrivé à 2014 2017 vous voulez rattraper le retard ↑ tu dois faire beaucoup d'efforts hein ce n'est pas facile ↑

2.3.5 Des capacités d'adaptation voire d'intégration ?

Bien que la phase d'intégration « *se développe seulement après des séjours prolongés dans plusieurs endroits où l'on est mis en contact avec d'importantes différences culturelles* » (Centre d'apprentissage interculturel, *op.cit.*), nous avons quand même voulu examiner les capacités d'adaptation et d'intégration de nos enquêtés.

Nous avons d'ores et déjà remarqué à travers le discours de l'enquêté n°1 (voir 3.3.1) qu'il est capable de s'adapter, voire même de s'intégrer dans des cadres culturels qui ne sont pas les siens. Rappelons que ce dernier a déjà visité la France à plusieurs reprises.

Nous avons aussi retiré du discours de l'enquêté n°2 (jamais parti au pays cible) qu'il suppose être capable d'après ses dires précédents de s'y adapter tant que la communication sera possible et réussie. Par ailleurs, cette hypothèse reste à confirmer d'autant plus que nous avons décelé à maintes reprises des sentiments de défense et de méfiance envers quelques éléments relevant de la culture cible comme le fait de ne pas accepter de regarder les chaînes françaises en famille. Si l'enquêté ne peut visionner des images reflétant des traits culturels de l'Autre, quelle serait sa réaction lorsqu'il se retrouve réellement en contact avec ces derniers ? Il pourrait éventuellement se retrouver dans une situation de choc culturel⁸⁶.

L'enquêté n°3 déclare :

LQ58 : d'accord / et si vous allez par exemple pour un séjour qui tarde un peu en France / vous allez vous adaptez facilement vous pensez ? / est-ce qu'il y aura des blocages ?

Insp3R58 : / je ne peux pas répondre à cette question parce que je ne suis pas allé (rire)

LQ59 : d'accord / il faut aller (rire) /

Insp3R59 : il faut aller là-bas puis (rire) /// d'accord / mais je ne pense pas qu'il y aura des blocages parce que nous on essaye toujours de s'adapter avec la situation /// moi je peux parler avec n'importe quelle personne mais je garde toujours mes principes / d'ailleurs même eux / ils savent ça / d'ailleurs même j'ai mon oncle qui était là-bas en France avec un FRANÇAIS il a travaillé avec lui pendant 30 ans je

⁸⁶ Selon Cohen-Emerique, le choc culturel peut être défini comme « *une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une « expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle(...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé* » (1999, p. 304).

pense et quand la prière de Dohr arrive il lui a dit Mohamed va faire ta prière ↑ /
comme ça /// ça veut dire quand c'est une personne SOLIDE / il vous respecte il /

LQ60 : il n'y a pas de problème /

Insp3R60 : bien sûr ↑ c'est ça /

Même remarque concernant l'enquête n°3 qui au début, ne pouvait pas répondre à notre question vu qu'il ne s'est pas encore rendu en milieu authentique mais qui ensuite, présume qu'il n'y aurait pas de problème d'adaptation. Or, en s'exprimant de la sorte, il se place dans une situation paradoxale puisque d'après l'analyse préalable des propos tenus par cet enquête, nous avons remarqué qu'il se situait constamment dans une position défensive. Il exprime à plusieurs reprises un sentiment de menace et un profond attachement à ses principes, valeurs, codes culturels et surtout croyances.

Quant à Insp4 issu d'une famille multiculturelle, atteste que l'intégration pour lui est facile (le passage d'un système à l'autre) mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il abandonne sa culture d'origine. Ce genre de personne embrasse « *une attitude biculturelle, de sorte qu'ils peuvent s'adapter facilement à la culture des gens qu'ils fréquentent* » (idem) :

LQ43 : / et sinon si vous allez vivre / on va dire en France / vous allez vous adaptez facilement / ?

Insp4R43 : ++ il n'y a pas de soucis l'intégration ↑ MAIS la culture NON /

LQ44 : la culture non / donc vous gardez votre culture ?

Insp4R44 : oui

LQ45 : mais vous allez vous intégrer facilement ?

Insp4R54 : ++ l'intégration c'est facile ↑ parce que ma mère elle est d'origine européenne donc il n'y a pas de soucis ↑ mes oncles sont des Espagnols ↑ donc je n'ai pas de problème avec ça

LQ46 : vous avez une famille multiculturelle on va dire ?

Insp4R47 : voilà ↑ mon père est arabo-musulman ma mère elle est franc / non ce n'est pas francophone / Espagnole ↑ mais elle a été chez le imam / **howa li rabaha** (c'est lui qui l'a élevé) ↑ donc elle a la culture des musulmans / il n'y a pas de soucis (sourire) MAIS elle est / si vous la voyez-vous dites que c'est une européenne

LQ48 : Ah oui / style européen

Insp4R48 : oui (rire)

Nous constatons que l'enquête parle très fièrement des origines de sa mère et ses oncles, ainsi que de l'allure et du style européen que sa mère adopte. Ceci traduit des représentations positives vis-à-vis des traits culturels de l'Autre, il ne voit même plus l'étrangeté de cet Autre étant donné que celui-ci représente en fait le reflet de sa propre mère. Nous déduisons que l'enquête n'est pas seulement capable de modifier temporairement sa vision habituelle des

choses (adaptation), il devient pluraliste culturel dans la mesure où il est capable de fonctionner dans plus d'un cadre de référence culturel.

Arrivant à ce point, nous pouvons présentement synthétiser dans un tableau récapitulatif les différents profils des formateurs selon leurs discours, portés sur certains points que nous avons abordés tout au long de nos entretiens :

Tableau 31: Grille synthétique des entretiens

Attitudes face à Enquêtés	la langue française	la diffusion de la culture cible par les médias	besoin de lier la langue à la culture	l'apport de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'ouverture sur l'Autre et la tolérance des différences	la culture cible : une menace pour l'identité culturelle des apprenants ?	concept de l'interculturel
Insp1	-Préférence pour son utilité	-Sentiment très favorable	- Pas forcément nécessaire	-Conscience que c'est l'un des objectifs primordiaux qui régissent le système de l'Education Nationale	-Réfutation catégorique. C'est pour lui une vraie richesse	-Connaissances approximatives
Insp2	-Préférence pour son utilité	-Sentiment de méfiance et de menace	-De préférence	-Approbation et importance clairement exprimées	-Adhère partiellement. -Expression de malaise et de méfiance envers les tabous culturels	-Connaissances très limitées
Insp3	-Sentiment de menace par rapport à la culture véhiculée par cette langue	-Sentiment de méfiance et de menace	- La transmission de la culture-cible se fait d'ores et déjà, indirectement par le biais des supports littéraires	-Conscience des objectifs visés. -Expression en parallèle de sentiment de menace envers la culture cible	-Adhère parfaitement -Forte Expression d'appartenance identitaire et culturelle	-Connaissances approximatives
Insp4	-Sentiment d'attraction	-Ne suit pas les médias	-L'initiation à la culture cible se fait continuellement de façon implicite	-Approbation et importance clairement exprimées	-Réfutation catégorique. C'est pour lui une vraie richesse	-Connaissances très limitées

Attitudes face à Enquêtes	Agir avec l'Autre (Co-culture)	Vivre avec l'Autre			
		traditions et célébrations de l'Autre	expériences personnelles et impressions	différences culturelles	capacités d'adaptation et d'intégration
Insp1	- Curiosité et intérêt pour collaborer	- Entre Acceptation et adaptation	-Sentiment d'admiration envers le pays cible et de regret par rapport au pays source	-Cite les tabous existant dans la société algérienne et déclare que ceux-ci constituent un vrai frein pour les Algériens	-Capacité d'adaptation voire d'intégration
Insp2	-Envie de collaborer	- Acceptation et respect	-Pas de voyage antérieur -Souhait de visiter la France -Curiosité de découvrir	- Différences de mentalités (ils sont plus ouverts que nous)	- Suppose être capable à l'adaptation - disconvenance vis-à-vis de ses propos antérieurs
Insp3	-Entre acceptation et défense (insistance sur le domaine professionnel seulement)	-Entre acceptation et défense	-Pas de voyage antérieur -Souhait de visiter la France -Curiosité de découvrir	-La comparaison ne peut s'effectuer entre les personnes issues de cultures éloignées, d'après lui. -Expression d'appartenance identitaire et culturelle	- Suppose être capable à l'adaptation - disconvenance vis-à-vis de ses propos antérieurs
Insp4	- Curiosité et intérêt pour collaborer	- Acceptation et respect	-Pas de voyage antérieur -Souhait de visiter la Belgique pour des raisons personnelles et le Canada pour son parler et sa culture	- Différences d'idéologies -Cite le complexe de la langue française en Algérie	-Capacité d'adaptation voire d'intégration

2.4 Synthèse

Nous pouvons dès lors, présenter de façon synthétique à l'aide du tableau supra les différents profils discernés :

- Insp1, francophone dans son milieu professionnel et kabylophone dans son milieu familial affiche une attitude d'ouverture remarquable envers la culture cible. Bien que ce dernier n'en voit pas forcément l'utilité de l'initier concomitamment au code linguistique dans les classes de FLE en considérant que le français est enseigné à des fins communicatives selon lui et revêt dans la politique linguistique algérienne le statut de langue étrangère. Or, l'initiation à la culture est rappelons-le « *nécessaire à l'apprentissage d'une langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture* » (Hamidou, 2014, p. 09). L'enquêté éprouve une grande ouverture sur la diversité culturelle et se place du point de vue de l'Autre pour le comprendre. En effet, ses propos et son attitude soulignent une forte capacité de changement au niveau des manières d'agir. L'enquêté est en mesure de comprendre le cadre de référence culturel d'une personne étrangère ne partageant pas forcément les mêmes traditions, valeurs ou croyances que lui, il est ainsi capable d'agir en conséquence et d'empathiser avec elle, comme sur le fait de « jouer le jeu » en accrochant un cadeau au sapin de Noël. Ayant visité la France trois fois, l'enquêté exprime son admiration pour le pays mais en même temps son regret envers l'avancée sociale et surtout mentale du pays source qu'est l'Algérie. En outre, il réfute catégoriquement l'idée que la culture cible soit envisagée comme une menace pour l'identité culturelle des apprenants et perçoit les différences culturelles comme une richesse et un aspect réjouissant de la vie.
- Insp2 plutôt arabophone, exprime également son envie de collaborer avec des personnes étrangères, il accepte et respecte leurs traditions et leurs croyances. Malgré ses connaissances très limitées sur le concept de l'interculturel, celui-ci déclare qu'il est préférable d'enseigner la langue parallèlement à son substrat culturel mais le suivi du programme demeure obligatoire. Cependant, l'enquêté n'a pas seulement des représentations positives à l'égard de la culture cible, il manifeste d'un air mal à l'aise sa méfiance et sa gêne vis-à-vis des traits culturels étrangers à la société algérienne et qui sont véhiculés par les moyens de télécommunication, notamment à travers la télévision et internet. Il déclare explicitement que la menace est présente et peut

affecter l'identité culturelle des apprenants. L'enquêté souhaite visiter le pays cible et se mettre en contact direct au milieu authentique pour assouvir sa curiosité et son désir de le découvrir sous son contexte le plus naturel, autrement dit loin de l'image offerte par les médias. Notons également qu'il pense être capable de s'adapter dans ce milieu, cela dit ses propos vont à l'encontre de la supposition qu'il se fait.

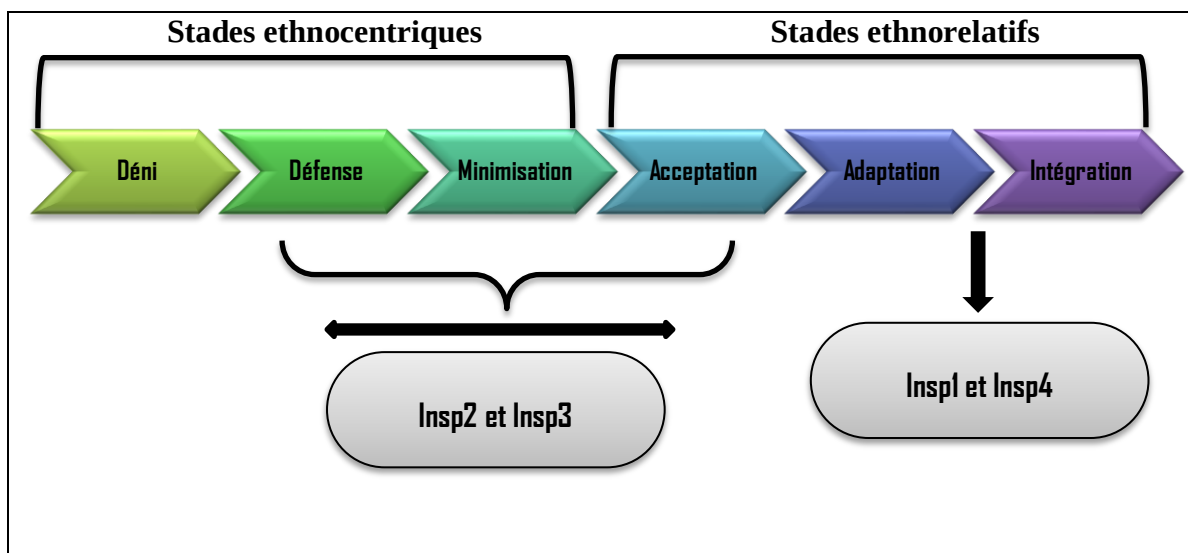
- Insp3, usant de façon intriquée, dans son environnement familial, arabe dialectal, français et kabyle et s'exprimant uniquement en français dans son milieu professionnel, il affiche globalement une attitude méfiante et une perception de la différence qui s'accompagne quelques fois d'un jugement négatif des éléments composant l'autre culture. Bien qu'il soit conscient des enjeux de la dimension interculturelle et de la place qu'elle occupe dans les instructions et textes officiels qui régissent le système éducatif, or, le discours de ce formateur est continuellement soumis à l'influence de la religion et la philosophie du conservatisme et de la résistance. Même s'il déclare partiellement son acceptation et son respect envers les traditions étrangères ainsi que son souhait de visiter la France à l'effet de découvrir véritablement le mode de vie de ses habitants, toutefois le sentiment de menace fut très dominant tout au long de notre entretien et est exprimé de façon explicite au niveau de notre question qui portait sur la menace.
- Insp4, arabophone dans son entourage et francophone dans son lieu de travail, ayant une mère et des oncles d'origine espagnole, le formateur montre d'une part une attitude très positive face à la culture cible et d'autre part un sentiment de sécurité face à sa propre culture dans la mesure où il peut s'y adapter sans se sentir menacé. Il éprouve non seulement des capacités d'adaptation, mais aussi d'intégration sans désintégration, autrement dit, tout en gardant ses propres valeurs. Ce stade est défini selon le modèle de sensibilité interculturelle comme le dernier stade d'ouverture face aux différences culturelles. « *Cette habileté d'agir hors de son propre cadre culturel est basée sur une vision dynamique des différences et est au coeur de la communication interculturelle* » (Centre d'apprentissage interculturel, *op.cit.*) et ce malgré le fait qu'il présente des insuffisances au niveau des connaissances relatives au concept de l'interculturel.

2.5 Conclusion partielle

L'analyse des entretiens proposait pour objectif de mettre en exergue le niveau de développement de la sensibilité interculturelle chez chacun des formateurs à travers l'étude des représentations culturelles.

A la lecture des spécificités de chaque enquête ainsi qu'en s'appuyant sur l'analyse détaillée précédente, nous pouvons présentement distinguer deux types de profils qui se démarquent nettement dans leur manière de percevoir l'Autre et sa culture : suivant le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Bennett, nous pouvons déduire que nos enquêtés n°1 et n° 4 à savoir **Insp1 et Insp4 se situent entre le stade de l'adaptation et l'intégration**. Tandis que le reste des enquêtés **Insp2 et Insp3 sont tirillés entre acceptation et défense**. Le schéma suivant illustre ces positions :

Figure 14: positionnement des formateurs selon leur degré de sensibilité interculturelle



En définitive, l'enquête réalisée nous a permis de constater une situation paradoxale au niveau des représentations des formateurs. Outre le fait d'avoir recélé des carences et un flou terminologique au niveau des connaissances par rapport au concept de l'interculturel (probablement dues à notre sens, au manque de formations, d'informations ou même d'intérêt), l'analyse des attitudes et des propos tenus par certains enquêtés (Insp2 et Insp3) nous a permis de discerner une ambivalence dans leurs représentations respectives : les

commentaires recueillis sur certaines questions portant sur des thèmes⁸⁷ liés aux différentes formes d'approche de la culture de l'Autre, ont indiqué explicitement un véritable sentiment de menace et de résistance (ce qui correspond aux stades inférieurs du DMIS). *A contrario*, sur la question qui concerne les capacités d'adaptation et d'intégration, lesdits formateurs ont tous été unanimes sur le fait de se sentir capables de s'adapter, voire de s'intégrer au pays-cible, ses habitants et leur culture (stades supérieurs).

Nous ne pouvons, dans ce cas faire porter la responsabilité seulement sur l'enseignant de langues qui « *est plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel* » (Helaiss, 2018, p. 12), si son formateur qui a pour mission de l'encadrer et d'assurer le suivi de ses activités n'est pas sensible aux différences culturelles, celui-ci peut l'influencer à travers la transmission sciemment ou inconsciemment de ses représentations négatives sur la culture de la langue qu'il enseigne. Ces dernières régiraient le fonctionnement des pratiques pédagogiques de l'enseignant, qui probablement les transmettrait à son tour à ses apprenants.

⁸⁷ Voir la grille synthétiques des entretiens (p.210-211) : « la diffusion de la culture cible par les médias », « la culture cible : une menace pour l'identité culturelle des apprenants ? », « Agir avec l'Autre (Co-culture) », « traditions et célébrations de l'Autre ».

CONCLUSION GENERALE

Adopter une démarche interculturelle en contexte scolaire est plus que jamais préconisé de par son enjeu aussi bien humaniste que scientifique. A cet effet il incombe aux différents acteurs du secteur de prendre en considération l'ensemble des carences et entraves persistantes, afin de tenter d'y remédier et donner un nouvel élan à l'enseignement des langue-culture étrangères pour en faire une vraie passerelle aboutissant à un rapprochement et une intercompréhension entre individus appartenant à des cultures différentes.

Au terme de la présente recherche inscrite dans le champ scientifique de la sociodidactique et portant sur *la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE en Algérie: cas des formateurs et enseignants-formateurs du cycle primaire à Boumerdes*. Nous pouvons récapituler et rassembler les grandes idées auxquelles nous sommes parvenus, nous tenons d'abord à rappeler que l'intérêt porté à cette thématique émane d'un ensemble de constats, lequel, nous a amené à nous interroger sur trois points distincts mais complémentaires.

Nous avons mené, dans un premier temps, une analyse de contenu du nouveau manuel de fin de cycle primaire issu de la 2^{ème} génération en vue d'y déceler la place accordée à la compétence interculturelle, particulièrement dans les textes de lecture (lecture compréhension, lecture plaisir et lecture entraînement). Les résultats obtenus illustrent en premier lieu l'écrasante prédominance d'auteurs Français en comparaison avec le reste des auteurs dénombrés, ce qui sous-tendait à priori une volonté intentionnelle de faire correspondre un maximum de supports textuels à de grands auteurs Français de la littérature classique, dans le but d'offrir aux apprenants la possibilité d'y trouver des éléments spécifiques à la culture de la langue enseignée. Cela dit, cette hypothèse fut écartée au fur et à mesure de l'analyse du contenu des textes y afférents. En effet, l'analyse de ces derniers via la grille de Boyer (1998), remaniée en fonction des besoins de l'étude, révèle en fait que la totalité des textes narratifs ou « littéraires » proposés sont dépourvus de tout élément culturel permettant de s'ouvrir effectivement sur les paradigmes culturels étrangers, bien que le texte littéraire soit réputé pour être « *le lieu emblématique de l'interculturel* » (Abdallah-Pretceille & Porcher, *op.cit.*,p.162) et la littérature comme une « *discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité* » (*ibid.*, p. IV). A cet effet, nous pensons qu'il aurait été préférable de mettre à disposition des textes ou des extraits romanesques d'actualité, imprégnés de la réalité

socioculturelle de l'autre rive pour un travail efficient sur la confrontation au milieu authentique.

Du côté de l'étude des questions/activités/consignes annexées aux textes de lecture analysés, les résultats démontrent l'importante part impartie au perfectionnement du code linguistique dans l'optique d'accroître la compétence linguistique. Toutefois, aucune n'appelle à une réponse/explication de connotation culturelle, ces rubriques demeurent par conséquent telles des boîtes à outils purement linguistiques, loin de constituer des dispositifs censés exposer un cheminement intellectuel organisé de façon à relier les diverses compétences qu'un apprenant devrait plus ou moins maîtriser en cycle primaire.

Parallèlement à cela et dans une perspective interculturelle insinuant un travail de développement équilibré et de mise en relation entre les cultures, nous nous sommes alors dirigés vers l'exploration d'éventuels éléments culturels relatifs à la culture source (algérienne) dans les textes de notre corpus à partir de la même grille analytique. Il s'est avéré que les concepteurs prennent davantage en compte la présence de ladite culture, bien que cette prise en compte reste timide pour une approche dite interculturelle. Celle-ci se traduit par une valorisation apparente des traits culturels algériens, tout en prenant soin de mettre en avant des repères du contexte et du milieu sociétal dans lequel vivent les apprenants (noms propres d'origine algérienne, noms de métier, contes populaires, les différentes représentations de « l'Algérien », etc.), au détriment d'une approche visant la découverte et l'ouverture, et ce dans l'ambition de renforcer le sentiment d'appartenance de ces derniers et d'attiser leur nationalité. Par ailleurs, d'autres dimensions culturelles ont été dégagées telle que la dimension transculturelle observée dans les textes à visée formative ayant pour finalité de sensibiliser aux valeurs humanistes universelles ; ou encore la culture dite « scientifique et technique » véhiculée par le biais des textes documentaires et prospectifs, dont l'objectif aspiré est de préparer les apprenants à la vie sociale et fonctionnelle à travers le développement d'un savoir-faire, des connaissances à visée utilitaire et pragmatique. Par conséquent, nous déduisons que la langue française dans le manuel étudiée revêt une dimension instrumentale et se substitue à la langue arabe dans la transmission des connaissances et des valeurs. Elle est enseignée en tant que système linguistique vidé de toute entité culturelle, loin d'être considérée comme une langue dite « étrangère ».

En se basant sur les résultats obtenus de cette première analyse, nous nous sommes penchés vers les pratiques/initiatives entreprises par les praticiens de l'enseignement pour tenter

d'identifier quelles méthodes sont adoptées face aux déficits cités supra et cerner particulièrement la manière par laquelle elles sont procédées. Les réponses fournies démontrent une importante prise de conscience à l'égard de la perspective relationnelle et interculturelle ainsi qu'à la nécessité d'introduire des activités dans ce sens en classe de langue. Pourtant, aucune mention n'a été accordée à la compétence interculturelle au niveau des questions portant sur les différentes compétences préconisées en classe de FLE, et ce malgré leur consentement unanime sur le fait que la compétence linguistique ne suffit pas. De surcroît, il convient de souligner qu'aucune attention n'a été portée sur l'ouverture et l'altérité culturelle au niveau des questions sur les critères sélectifs des supports textuels choisis en dehors du manuel scolaire que nous avons étudié. De plus, aucun enquêté n'a mentionné le manque apparent du culturel dans les rubriques des questions/consignes/activités accompagnants les textes de lecture.

Concernant les pratiques et/ou initiatives interculturelles, nous avons remarqué que la moitié des enseignants-formateurs axent leurs activités sur la culture source, celle partagée par l'enseignant et son apprenant comme les activités qui traitent du nouvel an amazigh « yennayer » qui coïncidait avec la période d'administration de nos questionnaires. Ce genre d'activités permettent de galvaniser son appartenance à la nation et à sa culture, néanmoins la mise en pratique de l'interculturel suppose un travail fondé sur une répartition équilibrée des dimensions culturelles (source et cible).

Par ailleurs, nous avons pu constater certaines contraintes, lesquelles pourraient entraver l'entreprise de l'interculturel en classe, qu'elles soient mentionnées explicitement ou décelées d'une manière implicite dans le discours de nos enquêtés. En effet, outre l'étroitesse du volume horaire et l'importante charge du programme qui restreignent le dynamisme et l'éclectisme des enseignants interrogés, ces derniers manifestent un manque de formation au sujet des principes de l'approche interculturelle, plus précisément dans la lutte contre l'ethnocentrisme en classe, étant donné que nous avons noté que la moitié des enquêtés confondent entre le fait d'« estimer » et de « surestimer » son propre système culturel, or il existe un écart considérable entre ces deux façon de percevoir et considérer sa propre culture, ce qui laisse donc transparaître une incitation aux attitudes ethnocentriques dans les réponses fournies même si cela n'a pas véritablement été pensé de tel.

Nous avons également constaté un important manque d'assurance et de confiance, voire un complexe d'infériorité si nous pouvons le qualifier ainsi envers l'enseignant dit « natif »,

lequel est perçu comme le mieux placé pour transmettre sa propre culture et cela sans grand effort puisque c'est celui qui fait autorité de la langue enseignée (sa langue) et donc de la culture afférente selon leurs représentations, il est alors considéré comme le prototype de tout locuteur Français. Cette représentation idéaliste voire chimérique de l'enseignant natif pourrait fortement freiner les capacités des enseignants. Ces derniers devraient plutôt avoir conscience que cette position peut être d'un grand avantage selon Byram *et al.*, (2002). Notons enfin, que la majorité des enquêtés évoquent qu'ils ne se sont pas rendus au pays cible ce qui signifie qu'ils n'ont pas été confrontés à un contact direct avec le milieu authentique, cela également ne devrait pas être considéré comme un obstacle selon l'auteur (voir partie théorique *Interculturel et pratiques enseignantes : quelles démarches*).

Dans la troisième partie de notre thèse, l'objectif s'attachait à cerner le positionnement d'un autre public, celui des formateurs du cycle primaire, face à la sensibilité interculturelle, dans la mesure où la variabilité du degré de cette dernière (du déni vers l'intégration / de la résistance vers l'ouverture) pourrait fortement influencer les représentations des enseignants, notamment ceux qui sont nouvellement recrutés, et donc contribuer au dysfonctionnement de leur pratiques, ce qui s'ajoutera à la liste non exhaustive des contraintes rencontrées citée supra.

Les résultats de l'étude des représentations culturelles_ à travers les entretiens semi-directifs qui s'appuyait sur la combinaison de deux outils d'analyses à savoir les procédés linguistiques et paralinguistiques et le DMIS_ nous ont permis de distinguer deux types de profils qui se singularisent dans leur manière de percevoir l'Autre dans sa différence : parmi les quatre formateurs interrogés, deux se situent entre le stade d'adaptation et d'intégration (stades ethnorelatifs), tandis que les deux autres sont tiraillés entre acceptation et défense (stades ethnocentriques). L'enquête réalisée nous a permis de mettre en évidence une situation préoccupante au niveau des représentations. Ainsi, outre le flou terminologique remarqué au niveau des connaissances porté sur le concept de l'interculturel, probablement dû à notre sens, à un manque de formation ou d'intérêt, certaines attitudes et propos recueillis traduisent un cas d'ambivalence et de paradoxe. En effet, les réponses fournies sur des questions liées aux diverses manières d'approcher l'Autre dans sa différence (*La diffusion de la culture cible par les médias ; La culture cible : une menace pour l'identité culturelle des apprenants ? ; Agir avec l'Autre (co-culture); Traditions et célébrations de l'Autre*) ont indiqué et de façon très explicite un véritable sentiment de menace et de résistance envers l'altérité culturelle et l'admission de son approche en classe de langue ; alors que sur les questions relatives aux

capacités d'adaptation et d'intégration, ces même enquêtés s'accordent unanimement sur le fait de s'en sentir capables.

Néanmoins, nous ne pouvons nier l'autre moitié de formateurs qui se positionnent dans des stades culminants de sensibilité interculturelle. Cette tranche de personnes accepte, applaudit et se réjouit véritablement de l'existence des différences culturelles. D'après les propos et les attitudes manifestées, nous pouvons déduire que ces derniers comprennent le cadre de référence de l'autre culture et sont capables d'agir en conséquence, ils ont cette habileté d'agir hors de leur propre cadre culturel et celle-ci est basée sur une vision dynamique des différences, ce qui traduit un sentiment de sécurité face à sa culture d'origine, c'est-à-dire qu'ils peuvent s'adapter ou même s'intégrer sans pour autant se sentir menacés.

Au vu des résultats des trois volets retracés ci-dessus, nous pouvons à présent infirmer notre première hypothèse stipulant que le manuel de 5^{ème} AP adapté aux nouveaux programmes, contrairement aux précédents, prendrait davantage en compte le développement de la compétence interculturelle dans son contenu. Nous en tirons plutôt que le « hiatus » existant entre le discours avancé par la tutelle et la pratique effective sur le terrain, demeure encore problématique.

Par ailleurs, nous confirmons notre seconde hypothèse selon laquelle, l'intérêt des pratiques pédagogiques serait plutôt axé sur un travail autour de la culture source au détriment d'une approche duale, alliant le développement des deux cultures (source et cible) sous le principe d'égalité de chacune. Effectivement, bien que la plupart des enseignants-formateurs interrogés affichaient un grand intérêt et une prise de conscience quant à l'importance de l'approche interculturelle en classe de langue, ce qui retombait sur leurs réponses relatives à l'introduction d'activités culturelles, sauf que celles-ci s'avéraient finalement être orientées vers un travail mettant en exergue la culture algérienne. Nous avons de ce fait, tenté de ressortir de leurs discours quelques empêchements et obstacles qui entravent la mise en pratique de l'approche que nous avons cité plus haut.

Quant à notre troisième hypothèse, celle-ci se trouve à moitié confirmée. En effet, nous avons supposé que les formateurs se situeraient dans des stades inférieurs de sensibilité interculturelle au vu de l'ancrage de représentations éventuellement négatives envers les différences culturelles et leur admission en classe. Certes, ceci a été corroboré chez la moitié de nos enquêtés, or il convient de ne pas écarter l'autre moitié qui, à l'inverse, se positionnent dans des stades plus élevés de sensibilité interculturelle.

Nous pensons dans ce cas, et en guise de perspectives par rapport aux résultats de notre troisième partie, qu'un échantillon plus élargi en quantité serait plus adéquat et plus ou moins représentatif, compte tenu de l'insuffisance et de la parité du nombre choisi dans l'enquête que nous avons menée, ce qui n'aide pas forcément à trancher et à définir le positionnement de sensibilité interculturelle le plus dominant dans lequel se situent les formateurs et par conséquent à connaître son réel impact sur les représentations et les pratiques des enseignants.

Concernant la place accordée à la compétence interculturelle dans le manuel scolaire, nous nous appuyons sur les résultats obtenus et sur l'avis de Zarate (1993) qui signale que celle-ci se trouve souvent minorée dans les matériaux d'enseignement et que si on veut lui accorder toute sa légitime place, ce choix relèvera donc de la responsabilité de l'enseignant. Ainsi, nous avons remarqué l'implicite présence de la dimension transculturelle dans les textes de lecture étudiés, particulièrement dans les textes à visée formative, lesquels centraient leur intérêt à sensibiliser aux valeurs humanistes universelles et à la formation d'une citoyenneté transculturelle chez l'apprenant, citoyen du monde de demain. A cet effet, nous pensons qu'en guise de compensation des lacunes observées quant à la prise en compte de l'interculturel dans le manuel, qu'il serait intéressant d'élargir cet angle de recherche en tentant de vérifier la capacité et l'habileté de l'enseignant de langue dans le repérage des éléments attachés au transculturel dans les lignes des textes abordés en classe, afin de les exploiter dans une perspective interculturelle touchant ainsi d'une part la culture cible mais aussi maints autres systèmes culturels au vu du caractère universaliste, polyvalent et éthique de l'approche.

Quant à l'étude des pratiques enseignantes, connaissant les limites d'une analyse procédée par le biais de questionnaires, nous suggérons de mettre en œuvre pour plus de plausibilité, de fiabilité et de variété de données, des observations continues sur le terrain en inscrivant les futures recherches dans une approche diachronique à l'effet de suivre l'évolution des pratiques et/ou initiatives faites dans une orientation interculturelle et vérifier entre autres la manière et l'usage dont elles sont opérationnalisées.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1983). La perception de l'autre comme point d'appui de l'approche interculturelle. *Le français dans le monde*(181), pp. 40-44.
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Economica.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle . *Le Français dans le monde, Numéro spécial Cultures, Culture*, p. 29.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. *Le français dans le monde, n° spécial "Recherches et applications"*, pp. 28-38.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Partiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Adler, P. (1977). Beyond cultural identity: Reflections upon culture and multicultural man. (R. Brislin, Éd.) *Cultural learning : Concepts, Appllications, and Research*, pp. 24-41.
- Agar, M. (1994). *Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow Paperbacks.
- Albert, O., & Flécheux, L. (2000). *Se former à l'interculturel: expériences et propositions*. Paris: Charles Léopold Mayer.
- Allport, G. (1935). Attitude. Dans S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (p. 896). 5th Edition.
- Anaflous, M. (2013). Peut-on gérer l'interculturel ? *Communication*, 31/1, pp. 01-09.
- Argumentaire. (2017). *Le manuel scolaire en Algérie à l'ère des réformes : enjeux et perspectives*. Université LOUNICI Ali. Blida2.
- Assad, A. (2010). L'enjeu interculturel de l'apprentissage du français langue étrangère. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series*, 32(02), pp. 209-222.

- Asselah-Rahal, S. (2007). Le contexte sociolinguistique en Algérie. Dans S. Asselah-Rahal, Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique* (pp. 11-16). Paris: AUF.
- Atienza, J. L. (2006). Les représentations culturelles d'étudiants étrangers. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4(144), pp. 465-483.
- Audras , I., & Chanier, T. (2008). Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne. *Alsic*, 11(1), pp. 175-204.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris: Hachette.
- Bennett, M. (1986). A developmental Approach to Training for Intercultural Sensivity. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 10(2).
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensivity. *Education for the Intercultural Experience*.
- Bensekat, M. (2008). Manuel de langue et représentations culturelles : Comment enseigner une compétence interculturelle ? *Cahiers de langue et de littérature*(05), pp. 41-56.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- Blanchet, P. (2004-2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2 Haute Bretagne: Service Universitaire d'Enseignement à Distance.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. (Gerflint, Éd.) *Synergies Chili*, pp. 21-27.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.
- Boudebba-Baala, A. (2012). *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*. Université DE FRANCHE-COMTÉ.
- Boudjadi, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie*(15), pp. 107-120.
- Bouguerra, T. (1986). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*. Alger: OPU.

- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 63-72.
- Bourse, M. (2008). Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique. *Signes, Discours et Sociétés*.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*(85), pp. 102-124.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2008). *Loi d'orientation sur l'Education Nationale*. Alger.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. (Hatier/Didier, Éd.) Paris: Credif, Coll.LAL.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. *études préparatoires: Conseil de l'Europe*.
- Carroll, R. (1987). *Evidences invisibles (Américains et Français au quotidien)*, trad. fr. Paris: Seuil.
- CASNAV de l'académie de Grenoble. (2010). *Lexique de l'interculturel*. Consulté le mai 2, 2019, sur Siténa: <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2010/10/19/Lexique-de-l-interculturel>
- Casse, P. (1981). *Training for the Cross-Cultural Mind*. Washington: Sietar.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Centre d'apprentissage interculturel - Institut canadien du service extérieur. (s.d.). *Attitudes envers la différence culturelle - Un modèle de développement de la sensibilité interculturelle*. Consulté le octobre 19, 2018, sur www.intercultures.gc.ca: http://axecoaching.com/PDF/Milton_bennett_ethnorelative.pdf
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 3-4(n°123-124), pp. 341-348.
- Cicéron. (1864). *Tusculanes II, traductions sous la direction de Nisard*. Paris: Librairie de Firmin Didot frères, fils et cie.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Clastres, P. (1980). *Recherches d'anthropologie politique*. Paris: Seuil.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans D. J. (Dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (pp. 301-314). Paris: Editions Retz.
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De boeck-Duculot.
- Collès, L. (2012). Evaluer la compétence interculturelle. Dans M. D.-L. Ghislain Carlier, & P. u. Louvain (Éd.), *Progression et transversalité* (pp. 197-205). Louvain-la-Neuve.
- Colomb, E. (2012). *PREMIERES NATIONS Essai d'une approche holistique en éducation supérieur Entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec .
- Conseil de l'Europe. (1986). *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg.
- Cormier, S., & Hassani-Idrissi, M. (2012). Échanges humains et culturels en Méditerranée dans les manuels scolaires, un thème d'actualité. *Tréma*, pp. 35-36.
- Coste , D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La découverte.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel* (éd. Cle International). Paris: CLE INTERNATIONAL.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- De Smet, N., & Rasson, N. (1993). *A l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles, Confédération des enseignants.
- De Vecchi, G., & Giordan, A. (2010). *Aux origines du savoir - La méthode pour apprendre*. Nice: Editions Ovidia.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Derivry-Plard, M. (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue. Dans P. Martinez, Moore, Spaëth, *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction* (pp. 141-152). Paris: Riveneuve éditions.
- Desanti et Cardon, R. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*. Rueil-Malmaison: Editions ASH.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Dubois, J. (1971). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dufays, J.-L. (1993). Stéréotypes et respect des différences. Dans N. De Smet, Rasson, A. *l'école de l'interculturel: pratiques pédagogiques en débat* (pp. 31-36). Bruxelles: EVO.
- Dufays, J.-L. (1997). . Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*(107), pp. 315-328.
- Dufays, Lebrun, J.-L. (2006). *L'interculturel en francophonie. Représentation des apprenants et discours des manuels*. Cortil-Wodon: Editions Modulaires Européennes.
- Durkheim, E. (1967). Représentations individuelles et représentations collectives, métaphysique et. *Sociologie et philosophie*.
- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 3(154), pp. 11-18.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations*. Paris: Armond Colin.

- Fodil, H. (2016). L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE LANGUE : INITIATION À UNE RÉFLEXION! *art, langage, apprentissage*.
- Fribourg, J. (1978). Vers l'ethnolinguistique. *La linguistique, PUF, 14*, pp. 103-116.
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: Clé international, Coll.DLE.
- Gandhi, M. (2004). *Rapport mondiale sur le développement humain*.
- Gérard et Roegiers, F.-M. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck Supérieur.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, utiliser*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Gillert, A. (2012). *L'apprentissage interculturel*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Galisson, Coste, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1988). Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. *Etudes de Linguistique Appliquée*(69), pp. 74-90.
- Galisson, R. (1988). Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des cahiers de linguistique hispanique médiévale*(7), pp. 325-341.
- Glukhova, Y. (s.d.). *Dimension interculturelle*. Consulté le novembre 22, 2018, sur https://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/dimension_interculturelle.pptx
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang.
- Gómez, J. M. (2018). *La sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires: description des facteurs liés à son développement*. Université de Sherbrooke.
- Guillén Diaz, C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de FLE, les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *ELA. Etudes de Linguistique Appliquée*, 2 (n°146), pp. 189-204.
- Guimelli, C. (1991). *La pensée sociale*. Paris: PUF.

- Guimelli, C., & Rouquette, M.-L. (2004). Etude de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale : la sécurité vs. l'insécurité des biens des personnes. *Psychologie et Société*, 4(7), pp. 71-87.
- Hall, E. T. (1984). *La Danse de la vie: temps culturel, temps vécu*. Paris: Seuil.
- Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, 3, pp. 125-138.
- Hassani, Z. (2013). La réforme du système éducatif en Algérie: quels changements dans les pratiques des enseignants. *insaniyat*(60-61), pp. 11-27.
- Helaiss, A. (2018). L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite. *Les Cahiers de l'Acedle*.
- Henriette, M. R. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail de la société*, 3(2), pp. 668-691.
- Herbert, C. (2000). « De la "Realienkunde" à l'apprentissage interculturel : le développement du discours sur la conception de l'autre en Allemagne ». *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel - stratégies - Consciences langagières*, pp. 11-24.
- HU, K. (2017). *COMPTE-RENDU : "NATIF", "NON-NATIF" ET LEUR "LÉGITIMITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES"?* Consulté le 04 19, 2020, sur OpenEdition: <https://arlap.hypotheses.org/9577>
- Ibrahimi, K. T. (1995). *Les Algériens et leur(s) langues(s)*. Alger: Dar el hikma.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. Dans Collectif, *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 862). Paris: Larousse.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kandeel, R. (2013). L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère. *Synergies Chili*(9), pp. 75-86.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2018). Culture vs interculture : réflexions d'ordre didactique. *Université Aristote de Thessaloniki, Grèce*, pp. 299-309.
- Koenig, L. (2008, mars). interculturelité. *Université de Göttingen*.

- Koffi, D. E. (2020). Difficultés en français d'élèves du secondaire ivoirien vues sous une approche éclectique. *Akofena*(01), pp. 137-150.
- Kohler et al. (2003). *Report on intercultural language learning*. Australia.
- Koraichi, M. (2016). La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie. *مجلة كلية الآداب و اللغات*, pp. 15-32.
- Kotellat, P. (2012). Interculturel et CLIL : entre théorie et pratique. Propositions de pistes pédagogiques. *Synergies Italie*(8), pp. 69-77.
- Koubi, G. (2005). Brèves remarques à propos d'une distinction entre multiculturalisme et pluriculturalisme. *hellénique des droits de l'homme*, n° 28, pp. 1177-1279.
- Labelle, F. L.-G. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial. Rapport d'étude du sous-comité pédagogique de la coordination provinciale de français, (s.l.)*.
- Le Breton, D. (1989). Dans C. C. Cohen-Emerique, *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 398).
- Lebart, L. (2001). Traitement statistique des questions ouvertes : quelques pistes de recherche. *Journal de la société française de statistique*, 142(4), pp. 7-20.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Presses de l'Université du Québec.
- Leeds-Hurwitz, W. (2013). *Compétences interculturelles: cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO.
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies/ revue internationale d'études canadiennes*, n°45-46, pp. 205-208.
- Les définitions. (2012, mai 08). *définition de la langue maternelle*. Consulté le mars 21, 2019, sur Les définitions, le dico des définitions: <http://lesdefinitions.fr/langue-maternelle>
- Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss. Dans M. Mauss, *Sociologie et anthropologie: Précédé de Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss* (pp. 02-33). Paris: PUF.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.

- Mannoni, P. (2010). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Martin, E. (2007). L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe. *Synergies Chine*, pp. 35-58.
- Memaï, A., & Rouag, A., (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Education et socialisation*(43).
- Menguellat, H. (2013). Contextes plurilingues et compétence en lecture: étude comparative - le cas des élèves du cycle moyen à Blida. 320. Blida, Algérie: Université Saad Dahleb.
- Mercier, P. (1968). Anthropologie sociale et culturelle. Dans J. Poirier, *Ethnologie générale* (pp. 881-1032). Paris: Gallimard.
- Mermier, F. (2005). Souk et citadinité dans le monde arabe. Dans J.-L. Arnaud, *L'urbain dans le monde musulman de méditerranée* (pp. 81-99). Tunis: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Méziani, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE. *Synergies Algérie*(4), pp. 265-272.
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Référentiel général des programmes*. Algérie.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mollo Bouvrirer, S., & Pozzo Médina, Y. (1991). *Guide méthodologique, Etudes et documents d'éducation* (éd. n°57). Unesco.
- Morsly, D. (1984, Nov-Dec). La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française. *le français dans le monde*(189), pp. 22-26.
- Morsly, D. (2014, mai 06). «Le plurilinguisme est une donnée de la situation linguistique dans le monde». *El Watan*.
- Moscovisci, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Quadrige.
- Oliveira, C. L. (1999). Congrès brésilien de professeurs de français. 6.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie*, 2(86), pp. 241-274.

- Polge-Loï, V. (2015). *Il n'y a pas de rapport interculturel : vers une approche psycho-socio-pragmatique et dialogique de l'enseignement des langues*. Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en questions. *Etude de Linguistique Appliquée*, 47, pp. 39-40.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris: Clé International.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*(108), pp. 5-12.
- Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. (A.Colin, Éd.) Paris: Armand Collin.
- Président de la république. (2000, mai 13). (Palais des Nations, Alger) Récupéré sur www.elmouradia.dz.
- Puren, C. (2008). *La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle*. Universités de Tallinn (Estonie) et de Saint-Etienne (France).
- Puren, C. (2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris: 3ème édition électronique [1ère édition papier : Paris, Nathan-Clé international].
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 7(2), pp. 21-38.
- Puren, C. (2014). *Multiculturalisme, pluriculturalisme et perspective actionnelle*. Consulté le novembre 22, 2018, sur www.christianpuren.com: <https://www.christianpuren.com/2014/08/22/multiculturalisme-pluriculturalisme-et-perspective-actionnelle/>
- Puren, C., & Galisson, R. (1999). *La Formation en questions*. Paris: CLE International.
- Richer, J. J. (2011). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactiques du FLE. *Synnergies Chine*, pp. 27-34.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. (S. K. Bent Preisler, Éd.) *H.H.A.F*, pp. 185–196.

- Rispail, M. (2011). La sociodidactique au service de la complexité algérienne ... Et de quelques autres. *Didacstyle*(04), pp. 8-21.
- Rispail, M. (2018). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. PU Saint-Etienne.
- Rist, G. (1978). *Image des autres, image de soi ? Comment les Suisses voient le Tiers Monde*. Saint-Saphorin: Georgi.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du fle*. Paris: Ophrys.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Sadoul, N. (1975). *Tintin et moi : Entretiens avec Hergé*. Casterman.
- Schmid, K. (2010). *Parcours pour une formation à l'interculturel*. University of Cap Town.
- Sebaa, R. (2000). *Culture et plurilinguisme en Algérie*. Consulté le janvier 16, 2019, sur TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften: <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- Sebaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*. Oran: Edition Dar el Gharb.
- Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris: Flammarion.
- Stora, B. (2010). France Algérie : la guerre des mémoires. *L'Histoire*(356).
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways, a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston, Ginn.
- Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'année du Maghreb*, pp. 207-218.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions Logiques.
- Tardy, M. (1983). De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles. Les échanges franco-allemands de 1963 à 1983. *Colloque OFAJ (Office Franco-Allemand de la Jeunesse)*.

- Totté, M. (2015). *Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri-et Trans... culturel*. Consulté le novembre 21, 2018, sur Docplayer: <http://docplayer.fr/21788033-Des-differences-entre-inter-multi-pluri-et-trans-culturel.html>
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Sociale.
- Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris: A.Colin.
- Willems, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Editions Berlin.
- Windmüller, F. (2015). *"Apprendre une langue, c'est apprendre une culture" leurre ou réalité* (Vol. 4). Giessener Elektronische Bibliothek.
- Wolton, D. (2006). Apprendre la cohabitation culturelle, propos recueillis par F.Ploquin. *Le français dans le monde*, p. 343.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier/Crédif.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Edition du Conseil de l'Europe.

TABLE DES MATIERES

DEDICACES	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GENERALE	11
PARTIE 1 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	17
Chapitre 1 : Justification des choix méthodologiques	18
1.1 Choix des méthodes d'enquête	18
1.1.1 Les questionnaires	18
1.1.2 Les entretiens semi-directifs	19
1.2 Le choix du public : présentation et justification	20
1.2.1 L'enquête par questionnaire : pourquoi les enseignants-formateurs ?	20
1.2.2 Le public choisi	21
1.2.3 Les inspecteurs de l'Education Nationale du cycle primaire (les formateurs).....	22
1.2.4 Pourquoi le cycle primaire ?	24
1.2.5 Réalisation de l'enquête : chronologie et difficultés rencontrées	24
Chapitre 2 : Description des outils d'investigation et élaboration des grilles d'analyse .	27
2.1 Le recueil des données.....	27
2.1.1 Le manuel scolaire.....	27
2.1.2 Constitution et objectifs des questionnaires	28
2.1.3 La structure des entretiens semi-directifs.....	32
2.1.3.1 Les langues et leurs usages	33
2.1.3.2 Conceptions professionnelles	33
2.1.3.3 Interculturel et représentations	34
2.2 Le traitement des données	34
2.2.1 La transcription des données orales	34
2.3 Outils d'analyse de corpus	37
2.3.1 Outils d'analyse du manuel scolaire.....	37
2.3.2 Outils d'analyse du questionnaire	41
2.3.3 Outils d'analyse des entretiens semi-directifs	42
2.3.3.1 L'analyse par les procédés linguistiques et paralinguistiques	42
2.3.3.1 L'analyse suivant le modèle du DMIS.....	45

2.4 Synthèse méthodologique	50
PARTIE 2 : LA PLACE DU CULTUREL DANS LE MANUEL SCOLAIRE	52
Chapitre1 :Précision conceptuelle	53
1.1 La culture : généralités et place dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	53
1.2 Qu'entend-on par « interculturel » ?.....	60
1.3 Compétence interculturelle : composantes et enjeux.....	63
1.4 Le culturel et ses déclinaisons : Multi-, inter-, pluri- et trans- culturel, quelle différence ?.....	66
Chapitre 2 : Réforme et rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle	72
2.1 La réforme du système éducatif algérien	72
2.1.1 <i>L'enseignement du FLE à l'ère de la réforme</i>	73
2.1.2 <i>Une volonté d'ouverture apparente</i>	74
2.2 Lien entre langue et culture.....	76
2.3 Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle : entre contenus prescrits et mise en pratique	80
Chapitre 3 : Analyse du manuel scolaire	85
3.1 A propos des auteurs des textes proposés	85
3.1.1 <i>Interprétation des résultats</i>	88
3.2 Analyse du contenu des textes d'un point de vue culturel.....	89
3.2.1 <i>Suivant le modèle de Boyer</i>	89
3.2.2 <i>Une dimension transculturelle dans le manuel ?</i>	97
3.2.3 <i>Une culture technique fonctionnelle pour un objectif instrumental et utilitaire</i>	99
3.3 A propos des questions/activités accompagnant les supports textuels du manuel	102
3.4 Conclusion partielle.....	104
PARTIE 3 : INTERCULTUREL ET PRATIQUES ENSEIGNANTES : QUELLES DEMARCHES ?	108
Chapitre 1 : Repères théoriques	109
1.1 L'enseignant comme médiateur interculturel	109
1.2 L'éclectisme pour une approche perspicace et diversifiée de l'interculturel.	
1.3 Quelle didactique pour l'interculturel ? : Directives méthodologiques et recommandations didactiques	113

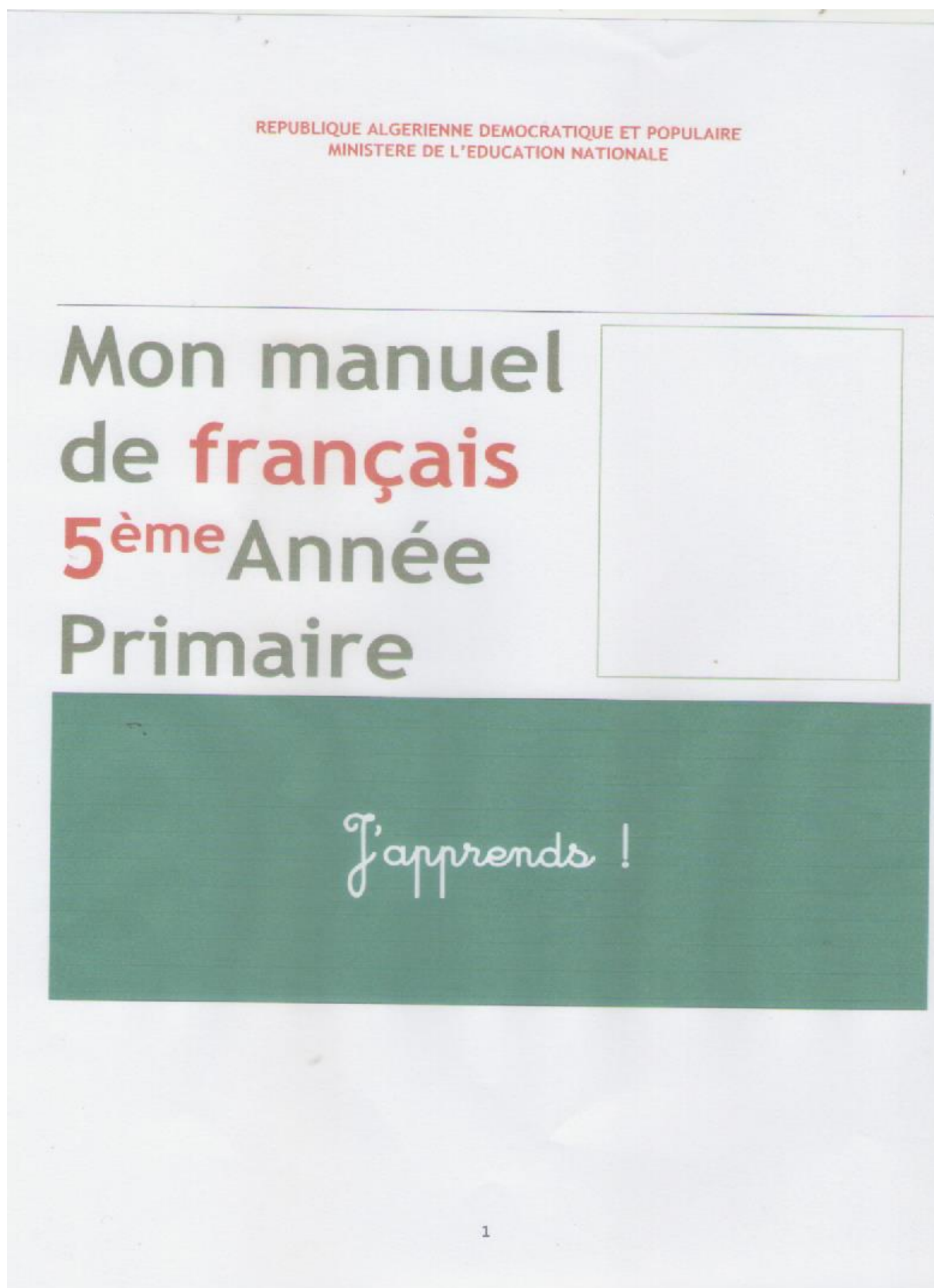
1.4 Contact direct avec le milieu authentique, un obstacle pour l'enseignant de langue : propositions méthodologiques	117
1.5 Face à l'enseignant natif : le manque d'assurance sur le plan procédural et psychologique.....	120
1.6 Le dépassement de l'ethnocentrisme, un enjeu capital en classe de langue	122
Chapitre 2 : Analyse des pratiques enseignantes	127
2.1 Volet scientifique	128
2.1.1 La langue enseignée dans le quotidien.....	129
2.1.2 Le pays cible au niveau des représentations.....	130
2.1.3 A propos de la « culture de l'Autre »	131
2.2 Volet didactique	133
2.2.1 Les compétences à viser, quelles autres compétences préconisées mise à part la compétence linguistique ?.....	133
2.2.2 Les supports textuels dans le manuel à l'ère de l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture	136
2.2.3 Quelle méthodologie adopter, selon quels critères de choix ?	138
2.2.4 A propos des questions/consignes accompagnant les supports textuels	140
2.2.5 Pratiques et initiatives	142
2.3 Volet pédagogique	145
2.3.1 Situation problématique d'ordre culturel, comment réagir ?	145
2.3.2 Face à l'ethnocentrisme en classe de langues, quelles connaissances procédurales et quel degré de conscience ?	147
2.3.3 La place accordée à la langue/ culture / pays cibles dans les pratiques	149
2.3.4 L'enseignant natif est-il mieux placé pour transmettre sa culture ?.....	150
2.4 Conclusion partielle.....	152
PARTIE 4 : DE LA SENSIBILITE INTERCULTURELLE AUX REPRESENTATIONS CULTURELLES	154
Chapitre 1 : Cadre conceptuel	155
1.1 La notion de sensibilité interculturelle	155
1.2 Représentations et sensibilité interculturelle : quelle corrélation ?.....	160
1.3 Les représentations : des représentations collectives aux représentations sociales	162
1.3.1 Construction des représentations sociales.....	164
1.3.1.1 Le processus d'objectivation	164
1.3.1.2 Processus d'ancrage	165
1.4 Les représentations en didactique des langues	166

1.4.1 Les représentations culturelles.....	168
1.4.2 Les représentations culturelles en didactique des langues étrangères.	169
1.5 Les représentations : quels phénomènes leur associer ?.....	171
1.5.1 Les attitudes	171
1.5.2 Les préjugés	172
1.5.3 Les stéréotypes	173
1.5.4 La résistance	173
1.6 Contextes linguistique et socioculturel en Algérie.....	176
Chapitre 2 : Analyse des stades de sensibilité interculturelle à travers l'étude des représentations culturelles dans les entretiens	179
2.1 Discours des formateurs sur les langues et leurs usages	179
2.1.1 Les langues parlées	179
2.1.2 Ma langue maternelle, ma langue préférée !.....	182
2.1.3 Représentations de la langue française	184
2.1.4 Le contact avec les langues au quotidien	187
2.2 Discours des formateurs sur leurs conceptions professionnelles	190
2.2.1 Le besoin de lier la langue à la culture : est-ce réellement un besoin pour nos enquêtés ?	190
2.2.2 L'apport de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'ouverture vers l'Autre et la tolérance des différences : vers une approche interculturelle ?.....	193
2.2.3 La culture cible : une menace pour l'identité culturelle des apprenants ?.....	195
2.3 Interculturel et représentations	197
2.3.1 Le concept de l'interculturel	197
2.3.2 Agir avec l'Autre (Co-culture) : entre acceptation et méfiance	200
2.3.3 Vivre avec l'Autre.....	201
2.3.3.1 Attitudes face aux traditions et célébrations de l'Autre	201
2.3.3.2 Expériences personnelles et impressions.....	203
2.3.4 Des différences entre les cultures ?	206
2.3.5 Des capacités d'adaptation voire d'intégration ?.....	209
2.4 Synthèse.....	214
2.5 Conclusion partielle.....	216
CONCLUSION GENERALE	218

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Manuel adapté aux nouveaux programmes : Mon livre de français 5ème Année Primaire	241
Annexe 2: Questionnaire destiné aux enseignants-formateurs du cycle primaire de Boumerdes	242
Annexe 3: Questionnaire rempli par E1	245
Annexe 4: Questionnaire rempli par E2	248
Annexe 5: Questionnaire rempli par E3	251
Annexe 6: Questionnaire rempli par E4	254
Annexe 7: Questionnaire rempli par E5	257
Annexe 8: Annexe rempli par E6	260
Annexe 9: Annexe rempli par E7	263
Annexe 10: Questionnaire rempli par E8	266
Annexe 11: Guide d'entretien semi-directif destiné aux formateurs du cycle primaire de Boumerdes	269
Annexe 12: Entretien (1) avec Insp1	270
Annexe 13: Entretien (2) avec Insp2	274
Annexe 14: Entretien (3) avec Insp3	278
Annexe 15: Entretien (4) avec Insp4	286

**Annexe 1: Manuel adapté aux nouveaux programmes : Mon livre de français 5ème
Année Primaire**



Annexe 2: Questionnaire destiné aux enseignants-formateurs du cycle primaire de Boumerdes

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?

.....

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

.....

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

.....

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☐ Non

- Existe-t-il d'autres compétences ?

.....

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☐ Non

- Dites pourquoi selon-vous

.....

 6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

.....

 7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☐ Non

- Pourquoi selon-vous ?

.....

 8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture? Si oui, quels types d'activités ?

.....

 Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

.....

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
 - ☐ Rarement
 - ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☐ Oui ☐ Non

- Précisez pourquoi

Merci pour votre précieuse collaboration

Exemplaires de questionnaires remplis par les enseignants-formateurs

Annexe 3: Questionnaire rempli par E1

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?
 Oui
 Généralement en français

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☒ Non
 Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?
 La diversité des visions des idées, l'enrichissement
 des connaissances

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☒ Non
 • Existe-t-il d'autres compétences ?
 Il faut avoir d'autres connaissances en matière
 de l'histoire, de la culture et de la société

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

Les manuels ne répondent pas à ces normes, il y a
se sent égaré entre deux cultures et il ne s'agit
ni la sienne ni la culture étrangère.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui... parfois je leur propose d'autres textes
qui leur sont accessibles et qui sont proches de leur
niveau et imagination.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

Les questions sont insuffisantes pour apprendre le FLE
parce qu'elles ne sont pas profondes et elles sont presque
les mêmes dans tous les textes.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Non... Je n'ai pas le temps de
traiter des textes qui traitent de la culture.
Le volume horaire ne le permet pas et la surcharge.
Pensez-vous que c'est nécessaire ? Les cours (programme).

C'est nécessaire car ça élargit les connaissances des
apprenants et leur permet de découvrir l'autre.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Je leur explique en donnant des exemples de la culture et parfois j'utilise les photos.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Oui il faut travailler sur ce principe et surévaluer sa culture afin de savoir et avoir des repères dans sa vie.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☒ Régulièrement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

Le natif maîtrise fort son histoire sa culture et le mécanisme de sa langue plus qu'une autre personne.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 4: Questionnaire rempli par E2

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue?

Généralement, je lis en français.

2. Avez-vous visité la France? ☐ Oui ☒ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu? Quelle image avez-vous d'elle?

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

La culture de l'Autre c'est comprendre l'Autre
humain dans sa complexité.
Elle permet de ouvrir une réflexion sur les
relations entre la langue, la culture et l'identité
de l'Autre.

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue? ☐ Oui ☒ Non

• Existe-t-il d'autres compétences?

Oui, pour apprendre une langue, il faut lire et
écouter.

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

Parce qu'on enseigne la culture algérienne et la langue française.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui, on propose d'autres textes à nos enfants pour faciliter l'apprentissage. Aussi, des textes qui peuvent nous aider à faciliter les tâches proposées dans les programmes.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

Egalement, les textes proposés dans les manuels scolaires ne sont pas riches, alors, peu de questions qui ne sont pas suffisantes pour apprendre.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Des fois, on traite des activités concernant la culture algérienne, avec des textes de lecture, des chansons (comptine), des poèmes.

Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui, c'est nécessaire d'apprendre leur culture pour consolider leur citoyenneté.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Dans ces cas, je dois leur expliquer
les mots difficiles en utilisant des illustrations
des mœurs, etc.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Oui, il faut consolider cette perception, car
n'est pas en contradiction avec notre religion.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☒ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

Oui, l'enseignant natif est mieux placé pour
transmettre sa culture parce qu'il la connaît
mieux que les autres.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 5: Questionnaire rempli par E3

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?

..... français

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☒ Non

Non.

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

.....
.....
.....

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

..... son héritage et son identité

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☒ Non

• Existe-t-il d'autres compétences ?

..... oui par exemple la lecture, le dialogue

..... et la pratique régulière

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☒ Non

Non

- Dites pourquoi selon-vous

le manuel en question est orienté vers la
Culture algérienne

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

le critère principal est de caractère éducatif
qui respecte nos valeurs religieuses et culturelles

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

les textes du manuel ou en relation avec
les textes étudiés

Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

explication et illustration

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Non

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
- ☒ Rarement
- ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

*en se partageant les mêmes valeurs
la même religion, éducation et traditions*

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 6: Questionnaire rempli par E4

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue?

*Oui, je lis souvent des livres et des journaux.
Des livres sur la pédagogie et la didactique aussi.*

2. Avez-vous visité la France? ☒ Oui ☐ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu? Quelle image avez-vous d'elle?

*Oui. Ce qui m'a plu est leur civilisation, leur
savoir et leur savoir vivre.*

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

*Pour moi la culture de l'autre est la reconnaissance de
l'autre dans sa différence culturelle sociale,
religieuse, dans son identité et ses valeurs.*

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue? ☒ Oui ☐ Non

Existe-t-il d'autres compétences?

*Oui. La compétence linguistique portant principalement
sur les éléments liés à la composition des
phrases, elle s'avère insuffisante pour répondre à la
compétence et apprendre une langue. Il existe d'autres
compétences à développer chez l'apprenant, des compétences
de communication à l'oral (écouter et parler) et à l'écrit (lire et écrire).*

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française? ☐ Oui ☒ Non

Dites pourquoi selon-vous

Le choix des textes proposés obéit à des critères de sélection précis.
Des textes d'écrivains algériens consacrés dans le champ littéraire national, ayant une valeur patrimoniale importante dans la transmission progressive d'une culture nationale partagée d'une région à l'autre.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui, je choisis mes textes selon le besoin.
- Adapter mes textes au niveau de la classe.
- Textes en relation avec le thème du projet.
- Textes avec vocabulaire simple.
- Textes qui attirent l'attention des apprenants.
- Textes qui regroupent les points de langue à étudier dans la séquence.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

Pourquoi selon-vous ?

Les questions sont insuffisantes pour apprendre le français langue étrangère car on trouve dans le manuel des questions globales non détaillées pour la compréhension générale du texte à étudier.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Oui, en L.A.P. de cycle primaire le projet est on traite la culture algérienne, comme exemple le 12 janvier le nouvel an amazigh. dans les activités de lecture, production orale et écrite.

Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui, c'est très intéressant car ça motive plus les apprenants.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Avant chaque cours, je prépare ma fiche, je faisais des recherches, j'adapte mon travail selon le niveau de mes élèves. Pendant le cours, les élèves utilisent leurs dictionnaires pour chercher des mots difficiles ou je faisais une recherche rapide sur le net.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

D'abord, il faut corriger et enseigner ce qui est vrai, correct, aux apprenants car le mode de vie des Algériens n'est pas un modèle de référence universel, il faut alors consolider cette perception.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
☒ Régulièrement
☐ Rarement
☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

Oui, l'enseignant natif est mieux placé d'enseigner une langue (sa langue) qu'un étranger, il peut transmettre facilement ses connaissances, sa culture avec sa propre langue dans son pays.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 7: Questionnaire rempli par E5

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?

En français

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☒ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

Non

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

La culture de l'autre est une ouverture sur le monde et sur d'autres civilisations étrangères.

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☒ Non

- Existe-t-il d'autres compétences ?

La compétence ou l'élève est l'acteur
c'est une méthode qui est adaptée à tous les contextes et
les niveaux réels des élèves dans tous les régions du pays.

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

Le manuel scolaire contient des petits textes qui ne travaillent pas l'intitulé du projet à valuer.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui, je propose toujours d'autres textes qui travaillent mon objectif d'apprentissage et qui travaillent aussi les actes de parole proposés dans le déroulement et le programme.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

Chaque enseignant doit préparer les questions selon le niveau de ses élèves et les objectifs proposés.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Oui, je travaille plusieurs activités concernant la culture et l'ouverture sur le monde surtout avec les classes de la 3^{ème} AP pendant les activités Oraux.

- Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui, c'est très nécessaire d'apprendre ça.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Ma réaction c'est de chercher dans
un dictionnaire ou bien sur internet pour
s'informer.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
☒ Régulièrement
☐ Rarement
☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

- Précisez pourquoi

~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~
~~.....~~

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 8: Annexe rempli par E6

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?

Oui
En français

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☒ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

.....
.....
.....

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

l'ensemble des traditions et coutumes d'une
personne qui n'a pas ma culture

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☒ Non

- Existe-t-il d'autres compétences ?

l'oral et la lecture
production réception

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

Les supports choisis ne reflètent pas et ne représentent pas la culture française d'élève, n'apprend rien en lisant ces textes (ni sur sa culture d'élève).

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Je les choisis selon leur degré de simplicité pour mes élèves, mais aussi selon le vécu de l'apprenant qui doit se retrouver dans ces textes.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

Il y a parfois des questions difficiles pour un élève du primaire. D'où l'obligation de les remplacer par d'autres questions plus simples.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Oui, parfois. Concernant les fêtes religieuses ou identitaires (Yennayer).

- Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui, bien sûr. L'apprenant doit certes apprendre, mais il doit toujours rester en contact de sa culture et de son identité (Amazighité, Arabité et Islamité).

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ? *La question n'est pas claire.*

Chercher sur internet (m. s'est pour moi).

Si c'est pour mes apprenants, j'essaie de leur expliquer les termes en faisant le parallèle avec la culture locale.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Je pense que non car les élèves doivent apprendre les différentes cultures des autres peuples et les respecter afin de s'ouvrir sur le monde.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
- ☒ Rarement
- ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

Tout simplement il connaît bien sa culture parce qu'il vit dans un milieu qui lui permet cela.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 9: Annexe rempli par E7

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue ?

Oui
En français

2. Avez-vous visité la France ? ☐ Oui ☒ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu ? Quelle image avez-vous d'elle ?

.....
.....
.....
.....

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

La culture est une richesse et un plus d'être.
On puise des idées, des connaissances de l'autre.

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue ? ☐ Oui ☒ Non

- Existe-t-il d'autres compétences ?

Il existe d'autres compétences telle que la
maîtrise de la culture populaire, l'histoire.

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française ? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

Les manuels sont pas bien conçus puis l'apprenant a du mal à saisir quelques concepts et sont surtout dans le milieu araboophone.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui et selon leur connaissances langagières et leur compréhension.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

Les questions qui accompagnent les textes du manuel sont insuffisantes pour apprendre le FLE car elles sont insuffisantes en matière de nombre et parfois sont inadéquates.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Non

Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Oui c'est nécessaire de consacrer quelques séances pour la culture pour découvrir son identité et l'identité de l'autre quand il s'agit d'une culture étrangère.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Expliquer en utilisant des images pour qu'il comprenne mieux de quoi il s'agit.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Certainement la surévaluation de sa culture est appréciable chez l'apprenant, alors il faut consolider ses idées.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
- ☒ Rarement
- ☐ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☒ Oui ☐ Non

• Précisez pourquoi

L'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue car il fait partie de cette culture, c'est une part prenante qui peut apporter une plus à l'apprenant.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 10: Questionnaire rempli par E8

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, merci de bien vouloir nous aider à remplir le questionnaire ci-dessous.

Volet scientifique

1. Prenez-vous le temps de lire (livre, journal, recette, mode d'emploi, notice, etc.)? En quelle langue?

Je préfère le lire en langue française.

2. Avez-vous visité la France? ☐ Oui ☒ Non

Si oui, qu'est-ce qui vous a plu ou déçu? Quelle image avez-vous d'elle?

Non.

3. Que signifie pour vous la « culture de l'Autre »?

La culture de l'Autre, c'est une ouverture sur le monde, une ouverture au mouvement universel de progrès, un moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.

Volet didactique

4. Pensez-vous que la compétence linguistique (conjugaison, grammaire, etc.) est suffisante pour apprendre une langue? ☐ Oui ☒ Non

• Existe-t-il d'autres compétences?

Il existe d'autres compétences : les compétences de l'élève : il est fondamental de proposer une méthode qui est adaptable à tous les contextes et au niveau réel des élèves dans toutes les régions du pays. privilégier des situations d'apprentissage de type réaliste, suscitant l'intérêt de l'élève, amener l'élève à s'auto-évaluer, en favorisant une image positive de l'erreur (le droit à l'essai et à l'erreur).

5. Pensez-vous que le contenu des textes (lecture compréhension/lecture plaisir/ lecture entraînement) du manuel scolaire soit bien adapté pour un apprentissage de la langue-culture française? ☐ Oui ☒ Non

- Dites pourquoi selon-vous

- Le manuel scolaire contient des petits textes qui ne sont pas riches.

6. En dehors des textes du manuel, vous arrive-t-il de proposer d'autres textes à vos apprenants ? Si oui, selon quels critères les choisissez-vous ?

Oui, j'ai proposé d'autres textes à mes apprenants plus riches.

7. Pensez-vous que les questions qui accompagnent les textes du manuel sont suffisantes pour apprendre le FLE ? ☐ Oui ☒ Non

- Pourquoi selon-vous ?

- nous avons des petits textes avec peu d'informations.

8. Traitez-vous dans vos cours des activités concernant la culture ? Si oui, quels types d'activités ?

Oui, c'est ^{des} activités orales (poèmes - chansons...).

Pensez-vous que c'est nécessaire ?

Je pense que c'est nécessaire d'apprendre le français en chantant.

Volet pédagogique

9. Dans une situation de perte de compréhension causée par la présence de mots étrangers dans le texte, relatifs à la culture étrangère (noms propres, noms de lieu, etc.) quelle serait votre réaction ?

Ma réaction c'est de chercher pour s'informer et découvrir cette culture étrangère.

10. Généralement les élèves considèrent que le mode de vie des Algériens, ainsi que leurs traditions et leurs normes sociales sont un modèle de référence universel (surévaluation), pensez-vous qu'il faut consolider cette perception ou pas ? Dites pourquoi à votre avis ?

Je pense qu'il faut consolider cette perception pour ne pas oublier les traditions et la culture nationale.

11. Avez-vous l'habitude d'interroger vos apprenants sur ce qu'ils pensent de la langue française, la culture ou le pays cible ?

- ☐ Oui en permanence
- ☐ Régulièrement
- ☐ Rarement
- ☒ Jamais

12. Pensez-vous que l'enseignant natif est mieux placé pour transmettre sa propre culture en classe de langue ? ☐ Oui ☒ Non

• Précisez pourquoi

Pour transmettre la culture d'une langue étrangère il faut faire des recherches pour l'étudier.

Merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 11: Guide d'entretien semi-directif destiné aux formateurs du cycle primaire de Boumerdes

Informations générales sur l'enquêté (e)

- Quel âge avez-vous ?
- Vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?
- Dans quelle circonscription travaillez-vous ?

I. Les langues et leurs usages

- Quelles sont les langues que vous parlez ?
- Que représente pour vous la langue française ?
- Quelles sont les chaînes TV ou chaînes radio que vous regardez ?

II. Conceptions professionnelles

- Pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?
- L'apprentissage d'une langue étrangère, peut-il aider l'apprenant à s'ouvrir vers l'Autre et être plus tolérant sur les différences culturelles ?
- Croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère, notamment le français, pourrait constituer une menace sur l'identité culturelle des élèves ?

III. Interculturel et représentations

- Qu'évoque pour vous le mot « interculturel » ?
- Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?
- A l'occasion de Noël, cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël, quelle serait votre réaction ?
- Avez-vous voyagé dans un pays francophone ?

Transcription des entretiens avec les formateurs (inspecteurs de l'Education Nationale)

Annexe 12: Entretien (1) avec Insp1

LQ1 : Quel âge avez-vous, svp ?

Insp1R1 : *Bah* j'ai 50 ans

LQ2 : Vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?

Insp1R2 : J'exerce cette fonction depuis 2009 /donc ça fait une dizaine d'années

LQ3 : et vous étiez enseignant / avant ?

Insp1R3 : Oui j'étais enseignant

LQ4 : depuis ?

Insp1R4 : depuis / 1987 ↑

LQ5 : dans quelle circonscription vous travaillez ?

Insp1R5 : je travaille à Boumerdes

LQ6 : ok / maintenant je vous pose des questions à propos des langues et de leur usage / donc quelles sont les langues que vous parlez en général ?

Insp1R6 : bon /// je parle kabyle / l'arabe et le français

LQ7 : auriez-vous une préférence pour une langue donnée ?

Insp1R7 : *euh* /// une préférence *euh* bien sûr c'est la langue de ma mère ↑

LQ7 : maternelle ?

Insp1R7 : ++ maternelle bien sûr c'est tamazight / mais comme je suis inspecteur de français *euh* /// je préfère aussi la langue française

LQ8 : oui / donc vous parlez tamazight dans votre entourage ?

Insp1R8 : oui dans mon entourage on parle tamazight, uniquement TAMAZIGHT

LQ9 : d'accord / et que représente pour vous la langue française ?

Insp1R9 : et *bah* la langue française est un outil de travail *euh* /// elle représente pour moi /// d'abord on a dit que c'est un outil de travail /

LQ10 : donc c'est une langue d'enseignement ?

Insp1R10 : un outil de travail / un outil d'enseignement / mais aussi un outil de recherche / un outil de /// donc pour s'ouvrir sur le monde il nous faut quand même maîtriser au moins une langue étrangère ↑ donc c'est une langue de recherche aussi

LQ11 : donc c'est une richesse ? que du positif ?

Insp1R11 : ++ c'est une richesse / que du positif ↑

LQ12 : quelles sont les chaînes télévisées que vous regardez en général ?

Insp1R12 : Bon / en général je vois des chaînes françaises / et j'écoute la chaîne 03↑ je suis adepte de la chaîne 03

LQ13 : pour la radio ?

Insp1R13 : La radio oui

LQ14 : vous lisez ? est-ce que vous lisez ?

Insp1R14 : oui je lis mais / comme on est tout le temps occupé avec nos enseignants / je lis quand vraiment j'ai le temps de lire / surtout je lis Yasmina Khadra

LQ15 : en français ?

Insp1R15 : ++ en français, toujours en français

LQ16 : des romans maghrébins surtout ?

Insp1R16 : des romans (hésitation) maghrébins voilà *eah* voilà ↓

LQ17 : ok / pensez-vous qu'une langue doit s'enseigner de manière concomitante à la culture ? / de façon parallèle

Insp1R17 : *eah* / de façon parallèle PAS FORCEMENT / parce que tout dépend du statut de cette langue qu'on enseigne / Si elle est enseignée à des fins communicatives / comme c'est le cas de la langue française en Algérie / parce que c'est une langue étrangère / c'est le FLE ↑ donc cette langue a un statut de langue étrangère donc elle est enseignée à des fins communicatives / maintenant si elle est enseignée comme langue première CERTES elle doit être enseignée en concomitante avec la culture

LQ18 : donc pour vous le français / vous êtes d'accord si je vous dis qu'on doit l'enseigner parallèlement à la culture ?

Insp1R18 : (hésitation) pas forcément / pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑

LQ19 : oui / l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il aider l'apprenant d'après vous, à s'ouvrir vers l'Autre, à être plus tolérant envers les différences ?

Insp1R19 : C'est pas / c'est l'un des OBJECTIFS justement de l'enseignement de la langue française en Algérie/ c'est de S'OUVRIRE ↑ sur le monde / elle est dans les statuts officiels de / cette langue là

LQ20 : oui et croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère, notamment le français, pourrait constituer une menace sur l'identité culturelle des apprenants ?

Insp1R20 : ++ NON elle ne peut pas constituer une menace / au contraire elle constitue une RICHESSE / elle est une richesse beaucoup plus qu'une menace / parce que même *eah* dans

le coran il y a le verset qui dit que / si on apprend la langue des autres ↑ on se met à l'abri / en quelques sorte *إنما تعلم* (s'il apprend) /// c'est à vous de /// (rire) voilà donc c'est beaucoup plus une richesse ↑ qu'une menace ↓ pour MOI

LQ20 : D'accord ///

Insp 1R20 : ++ parce que c'est une langue déjà / *eah* on va s'ouvrir sur le monde comment ? on va connaître leur culture / on peut faire des recherches scientifiques avec cette langue là c'est UN OUTIL DE TRAVAIL ↑

LQ21 : et quand je vous dis le mot « interculturel » est-ce que vous avez une idée sur ce que c'est ?

Insp1R21 : ++ l'interculturalité aussi c'est une RICHESSE c'est le fait de /// d'enseigner plusieurs /// la culture par exemple / la culture française en Algérie ↑ C'est de savoir d'autres cultures / de connaître d'autres cultures qui vont me permettre justement de S'OUVRIRE sur le monde/ ++ Le monde aujourd'hui ce n'est qu'un petit village ↑ à travers les réseaux sociaux / à travers tous ces moyens de communication modernes maintenant ↑ on peut connaître l'Autre sans le connaître / on peut le connaître virtuellement comme ça / et on peut connaître sa culture / son mode de vie / etc etc

LQ22 : oui et donc si vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une autre culture / comment / comment réagiriez-vous ? Est-ce que vous seriez content ou ?

Insp1R22 : bien sûr je serai content parce que là / ça va me donner l'occasion de connaître sa culture /de le connaître lui-même / donc à travers lui je connaîtrai sa culture /son mode de vie *eah* /// tout ce qui entoure cette personne

LQ23 : donc c'est une richesse pour vous ?

Insp1R23 : ++ *bah* oui c'est une richesse pour moi ↓ et ça sera avec PLAISIR de travailler avec des gens / qui véhiculent D'AUTRES cultures pour s'imprégner / pour connaître / pour s'ouvrir sur ce monde-là ↓

LQ24 : et par exemple à l'occasion de Noël / cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël /// comment serait votre réaction ?

Insp1R24 : +++ ma réaction ↑ serait de lui accrocher un cadeau ↑ sous ce sapin

LQ25 : (rire) ok ↑ / alors / avez-vous déjà voyagé dans un pays francophone ?

Insp1R25 : ++ oui ↑ j'ai voyagé / 03 fois en France

LQ26 : vous avez apprécié ?

Insp1R26 : Oui j'ai apprécié beaucoup de choses et /// non seulement j'ai apprécié mais je suis revenu avec des regrets↓ / des regrets par rapport à l'avancée culturelle / modes de vie / qu'ils ont là-bas alors que nous on a TOUS les moyens pour progresser / pour avoir une vie MEILLEURE que celle-là ↑ mais dommage malheureusement c'est malheureux pour nous ↓ / on n'est pas encore arrivé à ça

LQ27 : et est-ce que vous trouvez qu'il y a une grande différence entre nos deux cultures ?

Insp1R27 : une TRES TRES grande différence *eah*

LQ27 : par exemple ?

Insp1R27 : par exemple / bon pour les cultures / nous *pfff* on a vraiment / on a beaucoup de tabous ↑ on a beaucoup de tabous / alors qu'eux ↑ ils n'ont pas ce genre de tabous / on est FREINE par ces tabous / c'est pour ça qu'on n'avance pas ↑ on n'avance pas TOUT est tabou en Algérie

LQ28 : On devrait relativiser ?

Insp1R28 : voilà / on devrait relativiser et puis S'OUVRIR avoir un esprit OUVERT ↑ et LIBRE ↑ de penser / nous on est CLOISONNE en quelque sorte dans des trucs *eah* qui n'ont pas de sens ↓ c'est pour ça qu'on n'avance pas dans notre ///

Annexe 13: Entretien (2) avec Insp2

LQ1 : quel âge avez-vous svp ?

Insp2R1 : oui j'ai 54 ans

LQ2 : vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?

Insp2R2 : ++ c'est ma première année

LQ3 : donc vous étiez enseignant avant ?

Insp2R3 : oui j'étais enseignant depuis 2001

LQ4 : et dans quelle circonscription travaillez-vous ?

Insp2R4 : *eah* à Dellys

LQ5 : Dellys seulement ?

Insp2R5 : la circonscription de Dellys c'est-à-dire la 7^{ème} circonscription

LQ6 : oui / pour les langues et leur usage / quelles sont les langues que vous parlez en général ?

Insp2R6 : je parle généralement l'arabe *eah* pour le français c'est / plus professionnel que ///

LQ7 : Ah d'accord donc l'arabe et le français

Insp2R7 : arabe et français oui

LQ8 : et auriez-vous une préférence pour une langue donnée ?

Insp2R8 : / oui c'est (hésitation) c'est l'arabe↑ / l'arabe c'est la langue de tous les jours / le français on l'utilise ///

LQ9 : c'est la langue maternelle ?

Insp2R9 : c'est la langue maternelle oui

LQ10 : d'accord / et donc quelle langue vous discutez habituellement dans votre entourage / donc c'est l'arabe ?

Insp2R10 : c'est l'arabe c'est l'arabe

LQ11 : c'est l'arabe algérien vous voulez dire ?

Insp2R11 : oui oui c'est ça

LQ12 : que représente pour vous la langue française ?

Insp2R12 : c'est une *eah* / c'est une langue de / d'abord de travail *eah* comme culture c'est-à-dire *eah* c'est une langue pour avoir accès à d'autres cultures *ah* ↑ pour la communication parce que avec l'arabe ↑ on ne peut pas accéder à toutes les informations / donc c'est un accès c'est une porte pour découvrir / le monde

LQ13 : donc c'est une richesse ?

Insp2R13 : c'est une VRAIE richesse

LQ14 : il n'y a pas de points négatifs pour la langue française ?

Insp2R14 : je ne pense pas / pour moi je n'ai aucun soucis pour ça

LQ15 : et les chaînes télévisées vous regardez ?

Insp2R15 : je ne vois pas vraiment beaucoup de chaîne à part le / j'ai une parabole avec Nilesat donc des fois je vois **wesemha hadik** (comment s'appelle celle-là) la 5 *eah* **wesmou** (comment s'appelle) /// canal 24 ↑

LQ16 : canal ? **iih** (oui) France 24 ↑

Insp2R16 : France 24 oui / deux ou trois chaînes /

LQ17 : et pour la radio **tan** (aussi) / ?

Insp2R17 : avant OUI je suivais surtout la chaîne 3 / je l'aimais beaucoup /

LQ18 : pourquoi vous l'aimez ?

Insp2R18 : ++ parce qu'il y a des émissions / c'était un moyen de m'enrichir / mais pour le moment (rire) on est trop occupé

LQ19 : même la lecture ? vous lisez ?

Insp2R19 : ++ j'aime la radio plus que /// mais pour le moment ///

LQ20 : vous n'avez pas le temps / et pour la lecture ? vous lisez ?

Insp2R20 : la lecture / je ne lis pas beaucoup

LQ21 : et les seuls / que vous lisez c'est en quelle langue heu arabe ou français ?

Insp2R21 : *eah* en français et en arabe

LQ22 : d'accord / pensez-vous qu'une langue doit s'enseigner de manière parallèle à la culture

Insp2R22 : (silence)

LQ22 : c'est-à-dire quand on enseigne une langue on l'enseigne avec sa culture /

Insp2R22 : bien sûr ↑ de préférence c'est avec la culture c'est-à-dire *eah* il faut que les élèves ou bien / la découvre avec ses vrais / coutumes *eah*

LQ23 : mode de vie ///

Insp2R23 : BIEN SUR / mais on est là on doit suivre un programme / il y a le programme

LQ24 : vous êtes guidés par le programme ?

Insp2R24 : bien sûr on est guidé c'est-à-dire il y a un guide qu'il faut respecter

LQ25 : d'accord / et l'apprentissage d'une langue / peut aider selon vous l'apprenant à s'ouvrir vers l'Autre et être plus tolérant sur les différences culturelles ?

Insp2R25 : ++ certainement bien sûr ↑ bien sûr une langue euh ça nous aide à découvrir un autre mode de vie euh ///

LQ26 : et vous croyez que la culture véhiculée par une langue étrangère / notamment le français / est-ce qu'elle peut constituer une menace sur l'identité culturelle de l'élève ?

Insp2R26 : des fois oui / mais généralement elle est très enrichissante / c'est bien de s'ouvrir vers le monde

LQ27 : oui mais des fois ? ///

Insp2R27 : MAIS ↑ euh des fois bien sûr il y a des ///

LQ28 : pourquoi ? / selon vous ?

Insp2R28 : Ah il y a des / les coutumes ne sont pas les mêmes / les habitudes / les mœurs surtout SURTOUT la télévision ↑ l'internet ↑ maintenant même par internet on peut avoir accès à toutes les cultures / même par exemple (rire) les chaînes françaises on ne peut pas les voir ensemble à la maison /

LQ29 : vous voulez dire ///

Insp2R29 : oui c'est difficile / donc il Y A une menace / certainement il y a ///

LQ30 : donc il faut qu'on fasse des limites ?

Insp2R30 : ++ ah il faut les mettre surtout pour les ENFANTS ++ ↑ ah comme adulte on peut se maîtriser et des fois non ah ↑ ce n'est pas facile ah ↑ (rire) surtout lorsqu'on se retrouve seul **wella** (ou) c'est /// les cultures étrangères sont toujours / il y a une certaine menace

LQ31 : il y a toujours une petite / une certaine menace ?

Insp2R31 : bien sûr

LQ32 : d'accord / et quand je vous dis le mot interculturel / INTER / culturel / qu'est-ce que ça vous dit ?

Insp2R33 : ++ c'est entre les cultures ↑ je pense inter c'est un mélange entre euh ///

LQ34 : c'est un mélange de cultures ?

Insp2R34 : OUI c'est un mélange de cultures (hésitation) il faut choisir ce qui est bien / l'accepter et il faut ↑ respecter les autres cultures / chacun a sa culture /

LQ35 : d'accord / et par exemple vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre / comment réagirez-vous ?

Insp2R35 : j'accepte ++ c'est une nouvelle expérience euh j'aime bien les défis ↑ (sourire) / oui j'aime ///

LQ36 : d'accord et si cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël / enfin à l'occasion de Noël / comment vous allez réagir ?

Insp2R36 : moi j'accepte / je suis adulte ///

LQ37 : vous acceptez ? vous ne lui faites pas une remarque ?

Insp2R37 : je peux lui faire une remarque / on peut discuter sur ça mais / je n'ai aucun inconvénient

LQ38 : donc vous pouvez vous adapter à une culture étrangère ?

Insp2R28 : (hésitation) SANS L'ACCEPTER ↑ / c'est-à-dire on peut l'accepter mais sans l'appliquer sur soi-même

LQ29 : *ah* d'accord / vous gardez toujours votre culture ?

Insp2R29 : ++ je garde ma culture ↑ / je respecte la vôtre / **ih** (oui) on peut la respecter /// sinon il y aura une rupture c'est-à-dire il y aura ///

LQ30 : par exemple je vous dis que vous allez en France pour un séjour et **hed** (ce) le séjour il va tarder un peu / vous allez avoir des difficultés à vous adapter avec les autres ou bien c'est facile pour vous ?

Insp2R30 : je ne suis jamais partis en France mais je pense que / tant qu'on a les moyens de / parler de s'exprimer c'est-à-dire / je ne pense pas qu'il y aura un problème

LQ31 : *ah* ↑ même dans la communication entre deux cultures différentes il n'y a pas de problème ?

Insp2R31 : **ih** (oui) ↑ bien sûr surtout le français ↑ pour le FRANCAIS donc il n'y a pas de problème oui

LQ40 : d'accord / donc vous n'avez pas voyagé et vous aimeriez bien voyager en France ?

Insp2R40 : ++ j'aimerais bien ↑ mais ↓ ///

LQ41 : pourquoi ?

Insp2R41 : c'est pour découvrir la réalité en face c'est-à-dire ce n'est pas selon les médias ou bien /// Mais je veux bien /// vivre ↑ ///

LQ42 : vous imaginez que c'est une culture différente ?

Insp2R42 : ++ CERTAINEMENT elle est différente

LQ43 : et mieux que la nôtre ou bien / ?

Insp2R43 : *ah* ça c'est / (sourire)

LQ45 : ça reste à voir ?

Insp2R45 : bien sûr ça reste à confirmer ↑ (rire)

LQ46 : (rire) d'accord / mais vous pensez quand même que / elle est mieux *eu*h côté ///

Insp2R46 : ++ elle est **balak** (peut-être) plus ouverte / plus développée **hna** (ici) il y a toujours des ///

LQ47 : des /// ?

Insp2R47 : des limites / on est plus guidés ///

Annexe 14: Entretien (3) avec Insp3

LQ1 : alors quel âge avez-vous svp ?

Insp3R1 : *euh* j'ai 47ans

LQ2 : oui et vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?

Insp3R2 : depuis une année

LQ3 : et vous étiez enseignant avant ?

Insp3R3 : avant j'étais enseignant / professeur-formateur

LQ4 : depuis ?

Insp3R4 : depuis 2012 / j'étais formateur depuis 2012 avant c'était le PFEP ah plutôt maintenant c'est le PFEP avant c'était le professeur certifié d'études ///

LQ5 : c'est quoi PFEP ?

Insp3R5 : *euh* maintenant professeur-formateur avant c'était professeur-formateur d'études fondamentales / d'études premières plutôt PFEP / P c'est professeur F formateur d'études primaires / avant c'était le PEP professeur d'études principal / mais notre statut du début c'est le professeur CERTIFIÉ / avant c'était le professeur certifié

LQ6 : et depuis ?

Insp3R6 : depuis 2003 / professeur certifié depuis 2003 et j'ai commencé l'enseignement en 1998 / 99-2000 j'étais vacataire après mon stage c'est à partir de 2000 jusqu'à 2003 la titularisation / et ça commence à /// maintenant /l'année passée j'ai passé le concours d'inspecteur maintenant je suis en stage / je suis inspecteur en stage voila

LQ7 : et dans quelle circonscription vous travaillez maintenant?

Insp3R7 : maintenant /actuellement je suis dans la 5ème

LQ8 : c'est-à-dire ?

Insp3R8 : la 5^{ème} circonscription compte la ville d'Isser / ça veut dire la commune d'Isser *euh* là j'ai 18 écoles plus 02 écoles qui font partie de la commune Chaabet El Ameur / mais elle fait partie de la commune administrative c'est des village de CHAABET mais *euh* point de vue pédagogique ils font partie de Isser / c'est l'école *euh* comment s'appelle/ c'est Ben Tafet Bouzid et Ouled Abdallah / ces deux écoles là c'est dans le territoire de Chaabet El Ameur voilà *euh* j'ai la daïra de Thenia / la daïra de Thenia c'est 32 écoles / il y a la commune de Thenia la commune de Souk El Hed / Beni Amrane et la commune de ///

LQ9 : donc Thenia et Isser ?

Insp4R9 : oui PLUS la commune de Tidjelabine / donc le tout ça fait 06 communes / dans la 5^{ème} circonscription il y a 06 communes / il y a Tidjelabine / Thenia *euh* Souk El Hed Beni Amrane / Ammal et Isser / Isser la commune d'Isser

LQ10 : très bien / très bien et quelles sont les langues que vous parlez / en général ?

Insp3R10 : *eah* bon je parle le français / le français c'est une langue de travail donc je parle français *eah* ///

LQ11 : l'arabe ?

Insp3R11 : ++ l'arabe c'est sûr c'est notre langue

LQ12 : c'est votre langue maternelle ?

Insp3R12 : non ma langue maternelle c'est tamazight

LQ13 : tamazight

Insp3R13 : *Ah* tamazight je suis kabyle ↑ moi je suis kabyle ↑ / ma langue maternelle c'est tamazight ↑ /// *eah* l'arabe c'est ma deuxième langue / j'ai appris l'arabe à travers l'ECOLE / c'est dans l'école algérienne que j'ai appris l'arabe / même le français / bon un petit peu l'anglais je ne maîtrise pas bien l'anglais /

LQ14 : oui un petit peu / et dans quelle langue vous discutez habituellement dans votre entourage ? en tamazight ?

Insp3R14 : *eah* (hésitation) à savoir ↑ l'entourage maintenant / l'entourage familial avec mes enfants avec ma femme généralement je parle l'arabe avec un peu de français / surtout avec mes enfants / avec mes enfants j'essaye de parler avec eux en français / j'essaye d'installer cette compétence chez mes enfants / mes propres enfants ça veut dire quand je parle de mes enfants c'est pas mes élèves parce que même quand je parle de mes élèves je dis mes enfants (sourire) / avec ma femme je parle généralement / l'arabe avec quelques mots en français / ++ avec ma maman ↑ avec mes sœurs on parle tamazight

LQ15 : et sinon dehors avec les gens ?

Insp3R15 : ++ avec les gens *eah* je discute souvent en français

LQ16 : en français ? ils vous comprennent ?

Insp3R16 : en français / c'est le français des Algériens / quelques mots en français / quelques mots en arabe / quelques mots en kabyle et ainsi de suite (rire)

LQ17 : *Ah* donc c'est le dialecte algérien

Insp3R17 : voilà c'est le dialecte algérien c'est ça / mais généralement / c'est 80% des mots que j'utilise c'est des mots en français / voilà c'est rare où / j'utilise deux trois mots en arabe ou bien en kabyle le reste des mots c'est généralement / ++ MAIS dans l'entourage / dans le travail / avec par exemple mes coéquipiers avec mes collègues de stage on parle en français / d'ailleurs même notre professeur de linguistique nous interdisait de parler en arabe (rire) pendant la séance de linguistique *ah*

LQ17 : oui (rire)

Insp3R17 : *Ah* ↑ (rire) c'est interdit de parler en arabe

LQ18 : et donc que représente pour vous cette langue française ?

Insp3R18 : c'est une langue *eah* / comme vous le savez l'école algérienne a pour vocation de former un jeune apprenant / un Algérien doté des traditions / de nos traditions ↑ / bien sûr ce

sont les valeurs / les valeurs de la société algérienne / et bien sûr un petit peu avec une ouverture vers le monde / sur les technologies sur l'universalité LA ON DOIT faire appel à une langue étrangère / donc pour moi le français c'est une langue étrangère / c'est une langue d'accès à l'information

LQ19 : que du positif donc ?

Insp3R19 : ++ bien sûr ↑

LQ20 : pas de points négatifs ?

Insp3R20 : non ↑ *eah* (réflexion) attendez quand on parle de points négatifs à savoir l'utilisation / la langue ↑ c'est le savoir ↑ c'est une arme à double tranchant / là ou vous voulez l'utiliser / dans le côté positif on peut l'utiliser / parce que NOTRE objectif / l'école algérienne / pourquoi le français dans l'école algérienne ? d'ailleurs on dit FLE ↑ français langue étrangère ↑ / l'anglais /pourquoi l'anglais dans l'école algérienne ? dans quel but ? Pourquoi la constitution algérienne a fait appel à ces deux langues ? même maintenant il y a l'espagnol l'italien il y a même d'autres langues / c'est une ouverture vers le monde / c'est un accès vers d'autres cultures / d'autres civilisations si vous voulez / mais bien sûr *eah* on peut dire entre parenthèse que c'est une MENACE pour la tradition algérienne

LQ21 : Ah c'est une menace ?

Insp3R21 : ++ oui ↑

LQ22 : c'est une menace pour l'identité culturelle des élèves ?

Insp3R22 : ++ sur l'identité / même les valeurs / d'ailleurs on voit quelques valeurs qui commencent à disparaître de la société algérienne

LQ23 : d'accord / et c'est à cause de la langue français ?

Insp3R23 : ++ non ce n'est pas uniquement la langue / il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu / PARMI les facteurs qui rentrent en jeu il y a la langue ↓ il y a aussi la langue / parce que la langue en elle-même ↑ ne représente pas une menace /// mais il y a ///

LQ24 : la culture véhiculée par cette langue ?

Insp3R24 : *aah* ↑ il y a une culture / il y a des traditions véhiculées par cette langue qui menacent l'identité algérienne ↓ / ce n'est pas langue ↑

LQ25 : justement j'ai une question sur ça / j'ai dit croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère / notamment le français peut constituer une menace sur l'identité culturelle ?

Insp3R25 : voilà donc OUI ↑ je suis PARFAITEMENT d'accord avec ça

LQ26 : le pourquoi ? / Parce que ?

Insp3R26 : bah c'est ça ↑ / on ne peut pas importer une langue en tant que langue / TOUJOURS la langue c'est /// parce que pour apprendre le français je dois lire les livres en français / je dois me documenter par exemple des journaux des / et PARMI ↑ ces choses-là qu'est-ce qu'on trouve ? par exemple si je prends un livre de Victor Hugo ou bien de Jules Verne qu'est-ce que je trouve là-dedans ?

LQ27 : on peut trouver des choses qui n'appartiennent pas à notre culture ?

Insp3R27 : Ah BIEN SUR ↑ des choses en dehors de notre culture / en dehors de surtout surtout / nous notre RELIGION notre tradition↑ *eah* c'est tout à fait différent par rapport à leur tradition /// donc si on apprend la langue à travers les personnes / la télévision ça influe sur la personnalité surtout les enfants↑ / chez nous par exemple les adultes on commence à comprendre les choses / qu'est-ce que je vais prendre qu'est-ce que je vais laisser / mais pour un enfant c'est commander quelqu'un qui chasse la nuit *ah* vous m'avez compris d'accord ?

LQ28 : d'accord oui / donc l'apprentissage d'une langue peut-il aider / selon vous l'apprenant à s'ouvrir vers l'Autre et être plus tolérant sur les différences culturelles ?

Insp3R28 : c'est sûr ↑ c'est sûr ↑ / d'ailleurs c'est ça l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère / c'est s'ouvrir sur le monde

LQ29 : bien que vous disiez que c'était une menace ///

Insp3R29 : MAIS / voilà ↑ rien n'empêche /

LQ30 : il y a toujours une menace ?

Insp3R30 : bien sûr ↑ il y a toujours une menace /// d'ailleurs ce qu'on vient de vivre actuellement en Algérie avec l'arrivée de l'internet avec l'arrivée des moyens de télécommunication / d'information et bien sûr aussi *eah* / si on parle par exemple d'un Algérien PUR /// vous le trouvez par exemple il maîtrise bien la langue française mais il garde toujours ses principes et ses valeurs / mais pour des ENFANTS /// un enfant qui ne sait PAS réagir / ou bien qui ne peut PAS réagir envers cette civilisation étrangère / il peut être influencé par /// voilà

LQ31 : oui et donc quelles sont les chaînes télévisées ou bien les chaînes radio que vous suivez ?

Insp3R31 : bon les chaînes radio c'est *eah* les chaînes algériennes comme la chaîne 03 /la /

LQ31 : non la chaîne 03 c'est une chaîne francophone

Insp3R31 : vous parlez des chaînes francophones ou bien des / ?

LQ31 : non je parle des radios /// c'est à dire la chaîne par exemple chaînes 01 et 02 / elles sont arabophones

Insp3R31 : Oui la chaîne 01 c'est une chaîne arabophone / la chaîne 02 c'est /// d'ailleurs moi avant ah maintenant je n'écoute plus la radio / parfois en voiture je mets la radio Boumerdes / j'écoute souvent la chaîne 03 et médi 1 la chaîne marocaine médi 1 elle s'appelle radio méditerranée

LQ32 : et les chaînes télévisées ?

Insp3R32 : les chaînes télévisées je regarde souvent Euronews

LQ33 : Euronews /en français ?

Insp3R33 : Euronews / en français / c'est une chaîne française / généralement les chaînes françaises / France 24 / TV5 surtout TV5 parce que c'est une chaîne qui s'intéresse beaucoup au nord-africain

LQ34 : et sinon / ?

Insp3R34 : et bien sûr les chaînes algériennes mais les chaînes de l'orient non / souvent on n'a pas le temps / moi j'aime la lecture ↑ Ah souvent c'est la lecture c'est le LIVRE ↑ moi mon meilleur ami c'est le livre

LQ35 : les romans ?

Insp3R35 : les romans / je LIS ↑ je consacre la majorité de mon temps à la lecture

LQ36 : dans quelle langue ?

Insp3R36 : je lis en langue arabe / d'ailleurs j'ai une bibliothèque très riche ↑ en livres (sourire) / les livres de la religion / les livres de la culture arabe / les livres de la langue arabe par exemple *لسان العرب* (Lisân al-'Arab) / *سير عالم النبلاء* (siyar a'lam nubala) euh *تفسير* (les interprétations) *تفسير ابن القيم* (l'interprétation d'Ibnou l-Qayim) *تفسير ابن كثير* (l'interprétation d'Ibn Kathir) euh ///

LQ37 : et ça ne vous arrive pas de lire en français ?

Insp3R37 : euh non ça n'existe pas en général ça n'existe pas ces documents en français / c'est maintenant qu'ils commencent les gens de l'Arabie Saoudite à traduire mais c'est insuffisant ↓ Parce qu'ils ont traduit *حصن المسلم* (Hisn el muslim) en français mais par exemple les grandes œuvres comme *تفسير القرطبي* (l'interprétation d'El Kortobi) ou bien *تفسير طباريق* (l'interprétation de Tbaarik) ///

LQ38 : c'est plutôt spirituel vos lectures donc

Insp3R38 : voilà euh je lis en français par exemple je lis Jules Verne / je lis Balzac Zola Paul Verlaine euh /// j'aime les écrits de Victor Hugo / Victor Hugo je l'adore (rire)

LQ39 : je vois / et sinon vous pensez qu'une langue doit s'enseigner de manière parallèle à la culture

Insp3R39 : (silence)

LQ40 : c'est-à-dire quand on enseigne le français par exemple est-ce qu'on doit /

Insp3R40 : ++ on doit faire appel à la culture française ?

LQ40 : oui

Insp3R40 : euh (hésitation) en réalité on ne peut pas déraciner une langue à sa culture /// ce sont deux choses inséparables ou bien indissociables ↑

LQ41 : donc selon vous c'est évident ?

Insp3R41 : c'est sûr ↑ parce que quand on /// nous qu'est-ce qu'on fait maintenant/ on travaille avec des documents / et d'ailleurs maintenant même la constitution algérienne concernant l'enseignement ils vous donnent la liberté de choisir le support /// choisir n'importe quel support / vous pouvez par exemple travailler un point de langue choisir le support /bon nous avons des écrivains ALGERIENS qui écrivent en français ++ Malek Haddad Mohamed Dib Kateb Yacine euh Yasmina Khadra Mouloud Mammeri Mouloud Feraoun c'est des écrivains Algériens qui écrivent en français mais MALHEUREUSEMENT ces écrivains EUX-MEME sont influencés par la culture française / quand vous lisez par

exemple les écrits de Kateb Yacine ou les écrits de Victor Hugo vous ne trouverez pas de différence ↑ / ça veut dire quand on parle d'une LANGUE en elle-même / la langue ça veut dire prendre le code linguistique ///

LQ42 : euh / c'est-à-dire quand vous enseignez le code linguistique en général / vous essayez d'introduire de la culture ou ?

Insp3R42 : quelle culture ? vous parlez de quelle culture / la culture française ?

LQ42 : oui / avec la langue

Insp3R42 : mais elle s'intègre↑ automatiquement indirectement / je reviens toujours sur le message que j'ai déclaré avant c'est que nous utilisons des SUPPORTS / c'est à travers ces supports là qu'il y aura la transmission de la culture française vers nos enfants bien sûr

LQ43 : d'accord / et si je vous dis le mot interculturel / qu'est-ce qu'il désigne pour vous ?

Insp3R43 : (silence) c'est *euh* (hésitation) la transmission de la culture par exemple la culture française / la culture algérienne c'est les relations entre les deux cultures /// il y a des choses par exemple communes entre les cultures / nous partageons par exemple quelques valeurs / vous les trouvez chez les Français chez les Algériens chez les Tunisiens chez les Marocains chez les ///

LQ44 : et vous trouvez qu'il y a beaucoup de différences entre nos cultures ?

Insp3R44 : il y a quelques /// par exemple la dignité ↑ c'est quelque chose qu'on trouve chez tout le monde / chacun est digne de / si par exemple on parle de liberté chacun aime être libre / si on parle par exemple des droits chacun cherche ses droits

LQ45 : c'est universel /

Insp3R45 : c'est universel ↑ un Français cherche ses droits un Algérien cherche ses droits ↑ / un Américain cherche ses droits un Algérien aussi cherche ses droits / les devoirs chacun a ses devoirs / nous partageons quelques points MAIS par exemple chaque société a ses particularité / comme l'a dit l'écrivain je pense c'est un indien / j'ouvre ma fenêtre sur tout le monde

LQ46 : (sourire) Gandhi ? c'est Gandhi qui l'a dit non ?

Insp3R46 : c'est un indien ah ?

LQ46 : oui

Insp3R46 : / mais je laisse personne s'approcher de / je ne permets pas au vent de déraciner ma maison / on a toujours quelque chose à garder c'est notre PROPRE /// elle est à nous ++ c'est ça ce qu'on appelle la richesse de l'homme ↑ /// il ouvre sa fenêtre ça veut dire qu'il accepte toutes les civilisations toutes les cultures universelles MAIS il doit garder sa culture

LQ47 : d'accord / et sinon par exemple vous êtes appelé à travailler dans un cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre / comment réagiriez-vous ? / Votre réaction ?

Insp3R46 : (silence) euh par exemple ?

LQ48 : je répète / si vous êtes appelé à travailler dans un cadre d'un projet avec une personne qui n'a pas la même culture que vous

Insp3R48 : oui je travaille MAIS dans le CADRE DE TRAVAIL / donc le cadre de travail j'accepte de travailler avec lui

LQ49 : vous insistez / dans le cadre de travail ?

Insp3R49 : bien sûr ↑ faire un projet par exemple / mais quelqu'un qui touche à ma personnalité ou bien qui touche à ma dignité / à mes traditions / à mes valeurs ↑ là je n'accepte / mais nous sommes des DEMOCRATES nous sommes des démocrates au sens propre du mot on accepte TOUTES les civilisations on accepte TOUTES les cultures MAIS quelque chose qui touche à ma dignité bien sûr là ça s'arrête là / il faut faire une barrière comme on dit d'accord ?

LQ50 : d'accord / et par exemple à l'occasion de Noël cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël / parce que c'est l'occasion de Noël pour lui / quelle serait votre réaction ?

Insp3R50 : là c'est son /// il ne me touche pas moi ↑ mais je peux par exemple entre parenthèses je peux parler avec lui / d'ailleurs c'est le même problème qui m'est arrivé avec une personne ↑ / euh qu'est-ce que c'est que ça ? C'est quoi ça ? ↑ par exemple / C'est toujours dans le cadre de travail on essaye toujours de parler dans le cadre de travail MAIS parfois on ouvre des parenthèses / d'ailleurs même notre religion euh nous DEMANDE de faire ça le prophète صلى الله عليه وسلم (que la paix et la bénédiction de Dieu soient sur lui) a dit بلغوا عني ولو آية (Transmettez de moi, ne serait-ce qu'un verset) /// ce n'est pas un المنكر (le blâmable) / par exemple cracher sur terre / d'ailleurs même celui qui fait ce geste il essaye toujours de se cacher pourquoi / parce qu'il sait qu'il a fait quelque chose qui n'est pas bien mais pour LUI l'arbre / le sapin de Noël / pour lui c'est quelque chose de bien ça fait partie de ses traditions d'accord ? /// donc COMMENT ↑ arriver à convaincre cette personne là que ///

LQ51 : vous pouvez lui dire donc

Insp3R51 : euh par exemple on essaye de faire passer le message / un fil ↑ d'ailleurs moi ce que j'ai fait un jour / est-ce que vous êtes sûr que Jésus Christ est né le 01 janvier / parce que nous avons nous le Coran qu'est-ce qu'il dit ? وهزي إليك بجذع النخلة تساقط عليك رطباً جنياً (Secoue vers toi le tronc du palmier: il fera tomber sur toi des dattes fraîches et mûres) / الرطب c'est le fruit de palmier ↑ généralement c'est le premier fruit et comme nous le savons c'est à partir de septembre qu'on commence à récolter les dattes / voilà الرطب c'est les premiers fruits des dattes / c'est généralement entre le 15 septembre jusqu'à mi-octobre

LQ52 : et donc ?

Insp3R52 : ça veut dire que Meriem عليها السلام (que la paix soit sur elle) ولدت عيسى عليه السلام (a donné naissance à Issa que la paix soit sur lui) dans cette période à partir du 15 septembre jusqu'au 15 octobre / septembre-octobre généralement c'est dans cette période / ce n'est pas janvier / parce que nous avons un repère FIXE un repère ABSOLU c'est le CORAN c'est les paroles du bon dieu hna 3labana ga3 biha hadi (nous le savons tous) mais EUX ils ne savent pas ça d'ailleurs mayesta3rfouche (ils ne reconnaissent pas) même b le coran ta3na (le nôtre) d'accord ?

LQ53 : donc vous pouvez lui faire la remarque et juste ///

Insp3R53 : ++ non à savoir / je reviens toujours à la personne / il y a des personnes qui acceptent / par exemple maintenant on est en train de parler / vous acceptez ce que je dis / Mais il y a des personnes déjà dès que vous parlez avec lui / il n'écoute pas donc ce n'est pas

la peine de / hein comme le dit le coran *فذكر ان نفع الذكرى* (Rappelle, donc, où le Rappel doit être utile) / ça veut dire le rappel je le fait là où il faut rappeler / parfois c'est inutile / vous parlez à un mur vous parlez à une pierre / il n'écoute pas / moi je préfère par exemple / avec un personne je vais parler et je vais vous dire je commence ici et je m'arrête là parce qu'à partir de ce stade là je n'aurai aucun résultat / c'est ce que je faisais avec mes enfants avant /je commence là dans un certain intervalle / dès que j'arrive à la fin je m'arrête parce que vous n'aurez pas de résultat / voilà

LQ54 : oui / et donc avez-vous voyagé dans un pays francophone auparavant ?

Insp3R54 : non pas encore

LQ55 : mais vous aimeriez ?

Insp3R55 : Moi j'aimerais bien ↑ voir *euh* comme il a dit le fils de Descartes j'aimerais bien voir le ciel de plus près / parce que nous avons quelque chose qui arrive de l'autre côté / mais moi j'aimerais bien voir les gens comment ils se comportent là-bas / j'aimerais bien voir les Français en réalité / vivre quelques jours ///

LQ56 : vous pensez que l'autre culture est /// comment vous la voyez la culture française / par exemple si vous allez là-bas

Insp3R56 : maintenant j'ai une idée sur la civilisation française sur la culture française / surtout les pays francophones la Suisse les Belges euh les Canadiens / d'ailleurs même je suis dans un groupe Canadien sur Facebook / mais j'aimerais bien voir en réalité / vivre ↑ l'action en réalité / voir ces gens-là / même j'aimerais parler avec les Français /

LQ57 : vous pensez qu'il y a des différences ?

Insp3R57 : c'est tout à fait différent / on ne peut pas comparer / parce que EUX leur mode de vie / leur religion / nous nous avons une religion nous avons un mode de vie / on ne peut pas comparer les Algériens aux Français / on peut comparer par exemple les Français aux Belges ↑ dans le même continent la même religion on peut faire une comparaison / mais entre les arabophones les maghrébins / les musulmans et les chrétiens /// d'ailleurs le coran nous a dit ça /// on ne peut pas faire une comparaison entre ces deux nations ou ces deux cultures c'est deux choses complètement différentes

LQ58 : d'accord / et si vous allez par exemple pour un séjour qui tarde un peu en France / vous allez vous adaptez facilement vous pensez ? / est-ce qu'il y aura des blocages ?

Insp3R58 : / je ne peux pas répondre à cette question parce que je ne suis pas allé (rire)

LyQ59 : d'accord / il faut aller (rire) /

Insp3R59 : il faut aller là-bas puis (rire) /// d'accord / mais je ne pense pas qu'il y aura des blocages parce que nous on essaye toujours de s'adapter avec la situation /// moi je peux parler avec n'importe quelle personne mais je garde toujours mes principes / d'ailleurs même eux / ils savent ça / d'ailleurs même j'ai mon oncle qui était là-bas en France avec un FRANÇAIS il a travaillé avec lui pendant 30 ans je pense et quand la prière de Dohr arrive il lui a dit Mohamed va faire ta prière ↑ / comme ça /// ça veut dire quand c'est une personne SOLIDE / il vous respecte il /

LyQ60 : il n'y a pas de problème /

Insp3R60 : bien sûr ↑ c'est ça /

Annexe 15: Entretien (4) avec Insp4

LQ1 : Quel âge avez-vous svp ?

Insp4R1 : j'ai 45 ans

LQ2 : vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?

Insp4R2 : ++ depuis 2014 c'est-à-dire 5 ans

LQ3 : et vous étiez enseignant avant ?

Insp4R3 : *eah* oui

LQ4 : depuis ?

Insp4R4 : ++ j'ai commencé par enseigner la langue arabe ensuite je me suis converti dans la langue française

LQ5 : *ah* d'accord / et depuis donc ?

Insp4R5 : depuis / 2002

LQ6 : et dans quelle circonscription vous travaillez maintenant ?

Insp4R6 : maintenant c'est à Boumerdes /// français est divisé en sept circonscriptions / donc je suis à Boumerdes

LQ7 : d'accord / et quelles sont les langues que vous parlez en général ?

Insp4R7 : ++ c'est la langue française et la langue arabe (sourire)

LQ8 : c'est tout ?

Insp4R8 : c'est tout

LQ9 : d'accord / auriez-vous une préférence pour une langue donnée ?

Insp4R9 : l'arabe ↑ (rire)

LQ10 : (rire) pourquoi ?

Insp4R10 : parce que c'est une culture de base ↑

LQ11 : oui / et c'est votre langue maternelle ?

Insp4R11 : oui c'est ma langue maternelle (sourire)

LQ12 : d'accord / et dans quelle langue vous discutez habituellement dans votre entourage ?

Insp4R12 : ++ c'est l'arabe toujours

LQ13 : même en famille / dehors ?

Insp4R13 : ++ même en famille / malgré que ma mère est Espagnole / malheureusement elle ne parle pas l'arabe / elle parle kabyle et un peu français

LQ14 : elle est Espagnole et elle connaît le kabyle ?

Insp4R14 : elle connaît le kabyle parce qu'elle est née à Annaba et elle a passé son enfance à Jijel / donc Jijel ↑ c'est une région kabyle / d'accord ↑

LQ15 : oui et que représente pour vous la langue française / en général ?

Insp4R15 : c'est une CULTURE /

LQ16 : c'est une culture ?

Insp4R16 : OUI c'est une culture en plus de ça c'est une / je dirais une langue de communication universelle

LQ17 : et y a-t-il des points négatifs par rapport à ça ?

Insp4R17 : ++ des points négatifs je ne pense pas ↑

LQ18 : d'accord / quelles sont les chaîne TV que vous regardez ? ou bien la radio / les chaînes radio ?

Insp4R18 : (hochement de tête) NON

LQ19 : et vous lisez ?

Insp4R19 : des fois /

LQ20 : en quelle langue ?

Insp4R20 : langue arabe langue française / il n'y a pas de différence / mais généralement c'est en arabe / c'est l'arabe شعر (poésie) ↑ (rire) la poésie surtout en arabe

LQ21 : ok / d'accord / et pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière parallèle à la culture ?

Insp4R21 : (silence) *bah* cette question elle est un peu /

LQ22 : c'est-à-dire lorsque vous enseignez le français / est-ce que vous avez l'habitude d'introduire quelques éléments culturels ?

Insp4R22 : *bah* c'est tout à fait normal ↑ à chaque fois /

LQ23 : vous le faites ?

Insp4R23 : oui /

LQ24 : et de façon directe ou indirecte ?

Insp4R24 : ++ c'est IMPLICITEMENT /

LQ25 : et l'apprentissage d'une langue étrangère / est-ce qu'il peut aider d'après vous l'apprenant à s'ouvrir vers l'Autre ?

Insp4R25 : (hochement de tête) OUI ↑ oui il pousse l'autre à faire des communications / surtout maintenant on parle de technologie / informatique etc. donc dans quelle langue on va parler ↑ / donc pour s'ouvrir sur le monde on utilise soit la langue française ou bien l'anglais ↑ donc nous sommes obligé d'apprendre la langue

LQ26 : d'accord / et croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère / notamment le français / pourrait constituer une menace /

Insp4R26 : ++ (hochement de tête) NON / non le contraire ↑ (sourire) ça enrichie

LQ27 : c'est une richesse ?

Insp4R27 : OUI ↑ c'est une richesse / ++ pour faire des communications / des échanges etc. on doit parler en français ↑

LQ28 : bien que c'est une langue de colonisateurs selon certains ?

Insp4R28 : ++ non non ↑ on a dépassé cette période c'est bon ↑

LQ29 : que désigne pour vous le mot interculturel / est-ce que vous avez une idée ?

Insp4R29 : INTER / CULTUREL / c'est-à-dire entre différentes cultures c'est ça ↑ ?

LQ29 : oui un peu / inter c'est entre oui

Insp4R29 : donc si on doit parler de la culture espagnole avec la culture française avec notre richesse ↑ parce qu'on a la culture arabe / l'amazighité / donc tout ça normalement / normalement donne un PLUS d'accord ?

LQ30 : d'accord / et si vous êtes appelé dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre / comment réagiriez-vous ?

Insp4R30 : ++ il n'y pas de soucis ↑ /// au contraire j'apprends ↑ /// oui on a l'esprit ouvert ↑

LQ31 : / et à l'occasion de Noël / cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël / quelle serait votre réaction par rapport à ça ?

Insp4R31 : je suis contre mais j'accepte quand même ///

LQ32 : vous êtes contre / parce que ?

Insp4R32 : ++ parce que je suis musulman d'origine ↑ (sourire)

LQ33 : mais vous respectez /

Insp4R33 : parce qu'on doit respecter les autres ↑ la culture des autres ↑ oui ou non ?

LQ34 : oui / mais sans plus ? Vous ne lui faites pas une remarque ?

Insp4R34 : non non ↑ donc si si si si / je lui dis que ça c'est interdit pour nous *ah* / parce que ce n'est pas notre culture

LQ35 : ok /// avez-vous voyagé déjà dans un pays francophone ?

Insp4R35 : pas encore /

LQ36 : pas encore / mais vous aimeriez ?

Insp4R36 : *euh* peut-être / J'AI la possibilité d'aller mais / j'ai pas ///

LQ37 : et en France vous voulez ?

Insp4R37 : (hésitation) au Canada ↑ plus (sourire)

L38 : Au Canada ?

Insp4R38 : oui ↑ Canada / Belgique

L39 : et pourquoi pas en France ?

Insp4R39 : *euh* en France je ne sais pas ↑ je préfère Belgique ou Canada

L40 : oui et pourquoi ?

Insp4R40 : Belgique c'est ma mère qui est là / mon frère etc. / Canada c'est pour voir plusieurs régions / d'accord ↑ parce qu'il y a le francophone et il y a l'anglophone ↑ donc je peux aller d'une région à une autre région /

LQ41 : d'accord / et vous pensez qu'il y a une grande différence entre les deux cultures / algérienne et française ?

Insp4R41 : oui oui ↑ il y a certaines différences

LQ42 : par exemple ? Quelles sont ces différences ?

Insp4R42 : *euh* les idéologies peut-être / parce qu'on a des idéologies un peu différentes des Français / même est-ce que la culture algérienne est développée je ne sais pas ↓ / parce que / MEME en Algérie on a un problème / parce qu'en Algérie vous avez la région kabyle elle n'est pas comme les autres régions / c'est la région est et la région ouest ↑ si vous allez à la région est / la région de Boumerdes est plus ouverte que la région ouest ↑ il y a un problème ↑ / dans les régions est on parle plutôt le francophone il n'y a pas de problèmes on trouve des Français ↑ alors que dans les autres régions ↑ / on a un problème avec le français GROS problème avec le français (rire) /

LQ43 : / et sinon si vous allez vivre / on va dire en France / vous allez vous adaptez facilement / ?

Insp4R43 : ++ il n'y a pas de soucis l'intégration ↑ MAIS la culture NON /

LQ44 : la culture non / donc vous gardez votre culture ?

Insp4R44 : oui

LQ45 : mais vous allez vous intégrer facilement ?

Insp4R54 : ++ l'intégration c'est facile ↑ parce que ma mère elle est d'origine européenne donc il n'y a pas de soucis ↑ mes oncles sont des espagnols ↑ donc je n'ai pas de problème avec ça

LQ46 : vous avez une famille multiculturelle on va dire ?

Insp4R47 : voilà ↑ mon père est arabo-musulman ma mère elle est franc / non ce n'est pas francophone / Espagnole ↑ mais elle a été chez le imam / **howa li rabaha** (c'est lui qui l'a élevé) ↑ donc elle a la culture des musulmans / il n'y a pas de soucis (sourire) MAIS elle est / si vous la voyez-vous dites que c'est une européenne

LQ48 : Ah oui / style européen

Insp4R48 : oui (rire)

LQ49 : et que pensez-vous de la place de notre culture de par le monde

Insp4R49 : *eah* les Algériens se ferment sur eux / dernièrement avec internet et / on essaye de rattraper le retard / mais malheureusement / si vous voulez rattraper quelque chose vous devez passer par certaines étapes / premièrement apprendre / et malheureusement les Algériens n'aiment pas apprendre et c'est ça le problème ↑ vous avez constaté ↑

LQ50 : on devrait s'ouvrir ? On devrait faire des efforts ?

Insp4R50 : bah voilà ↑ si on va parler de la décennie noire / nous avons / je parle de ma génération et la génération de Monsieur Mokhtari on a SOUFFERT↓ on a tous souffert / premièrement il n'y a pas de formation y a pas y a pas / beaucoup de choses ↑ / et vous savez comment était le pays / il était fermé donc on ne pouvait pas bouger / on ne pouvait pas /// arrivé à 2014 2017 vous voulez rattraper le retard ↑ tu dois faire beaucoup d'efforts *hein* ce n'est pas facile ↑

