

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de  
la Recherche Scientifique



Université El-haj Lakhdar de BATNA  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Département de français  
Ecole doctorale Algéro-Française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère  
OPTION : Didactique

*Thème :*

*Pour un enseignement/apprentissage du  
FLÉ dans une perspective interculturelle :  
Cas des élèves de la 2<sup>ème</sup> année secondaire*

Sous la direction du :  
*Dr* METATHA M<sup>e d</sup> Elkamel

Présenté par:  
*Mlle* MEZIANI Amina

Soutenu publiquement le 21/02/07 devant le jury composé de :

Président :	DAKHIA Abdelouahab	MC	Univ de Biskra
Rapporteur :	METATHA Med Elkamel	MC	Univ de Batna
Examineur :	DAHOU Foudhil	MC	Univ de Ouargla
Examineur :	MANAA Gaouaou	MC	Univ de Batna

Année universitaire 2005-2006



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de  
la Recherche Scientifique



Université El-haj Lakhdar de BATNA  
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Département de français  
Ecole doctorale Algéro-Française  
Réseau Est  
Antenne de Batna

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère  
OPTION : Didactique

*Thème :*

*Pour un enseignement/apprentissage du  
FLE dans une perspective interculturelle :  
Cas des élèves de la 2<sup>ème</sup> année secondaire*

Sous la direction du :  
*Dr* METATHA M<sup>e d</sup> Elkamel

Présenté par:  
*Mlle* MEZIANI Amina

Soutenu publiquement le 21/02/07 devant le jury composé de :

Président :	DAKHIA Abdelouahab	MC	Univ de Biskra
Rapporteur :	METATHA Med Elkamel	MC	Univ de Batna
Examineur :	DAHOU Foudhil	MC	Univ de Ouargla
Examineur :	MANAA Gaouaou	MC	Univ de Batna

Année universitaire 2005-2006

# Remerciements :

- *Je remercie le Docteur METATHA Med ElKamel, mon directeur de recherche, pour la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, ses relectures attentives, sa simplicité et sa patience.*
- *Je remercie Monsieur KHIREDDINE Mabrouk, qui n'a économisé aucun effort pour m'encourager à aller de l'avant et qui m'a accompagnée tout au long de ce périple. Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de ma très sincère reconnaissance.*
- *Je remercie de façon toute particulière le Docteur ABDELHAMID Samir, le responsable de l'école doctorale pour tout ce qu'il fait pour gérer parfaitement son service*
- *J'exprime également ma gratitude au docteur KHADHRAOUI Saïd pour les efforts consentis.*
- *Que le Docteur DAKHIA Abdelouahab trouve dans ce travail l'expression de mes vifs remerciements de m'avoir fait l'honneur de présider le jury de soutenance.*
- *Mon respect et ma reconnaissance s'adressent au Docteur MANAA Gaouaou d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance et de me faire ses recommandations judicieuses.*
- *Au Docteur DAHOU Foudhil, je tiens à exprimer ma profonde gratitude d'avoir accepté d'être membre du jury de soutenance.*
- *Je remercie le professeur LEGROS Denis pour son aide et sa disponibilité.*
- *Je remercie tous mes enseignants pour leurs encouragements et leur soutien, en particulier : Mr : RAHAL GHARBI, Mme SIMON et Mlle DEBBACHE.*

# *Dédicaces :*

*À mon père si lointain et si proche  
À ma mère, ma source d'inspiration*

*À mes oncles : Lamine, Mahmoud, Kamel et Khaled*

*À ma grand-mère, mes tantes et leurs enfants*

*À la mémoire de mon défunt grand-père*

*À la famille MELKEMI*

*À mes amis et collègues*

*À ceux qui m'aiment*

# *SOMMAIRE*

<b>Sommaire</b> .....	01
<b>Introduction générale</b> .....	

## **PREMIERE PARTIE**

### **Soubassements et résonances de l'interaction des langues et des cultures en classe de langue et dans un contexte évolutif**

<b>Chapitre I :</b>	<b>Enseignement/apprentissage du FLE : Aperçu global</b>	
	<b>Introduction</b> .....	07
<b>I.1</b>	<i>Eclectisme méthodologique et le FLE : une voie vers l'interculturel</i> .....	08
	<b>I.1.1</b> <i>L'éclectisme en didactique du FLE</i> .....	08
	<b>I.1.2</b> <i>Emergence d'une didactique des langues et des cultures</i> .....	12
<b>I.2</b>	<i>Prestige ou importance des langue : FLE</i>	17
	<b>I.2.1</b> <i>Enjeux actuels de l'apprentissage des langues : FLE</i> .....	17
	<b>I.2.2</b> <i>Les NTIC et l'apprenant autodidacte</i> .....	19
	<b>I.2.3</b> <i>Promouvoir le principe de socialisation</i> .....	21
<b>I.3</b>	<i>Le français en Algérie: une langue en expansion ou en régression ?</i> .....	24
	<b>I.3.1</b> <i>Le français dans la réalité algérienne</i> .....	24
	<b>I.3.2</b> <i>Un système éducatif en mouvement</i> .....	27
	<b>Conclusion</b> .....	31
<b>ChapitreII:</b>	<b>La perspective interculturelle</b>	
	<b>Introduction</b> .....	32
<b>II.1</b>	<i>Du linguistique au culturel à l'interculturel</i> .....	33
	<b>II.1.1</b> <i>La culture</i> .....	33
	<b>II.1.2</b> <i>La dimension culturelle de la langue</i> .....	36
	<b>II.1.3</b> <i>L'interculturel : concept et démarche</i> .....	38

<b>II.2</b>	<b><i>Les représentations et les stéréotypes</i></b> .....	43
<b>II.2.1</b>	<i>Eléments de définitions</i> .....	43
<b>II.2.1</b>	<i>Les représentations</i> .....	43
<b>II.2.2</b>	<i>Les stéréotypes</i> .....	44
<b>II.2.2</b>	<i>L'interculturel et les représentations</i> .....	45
<b>II.2.3</b>	<i>Reconstruire les représentations</i> .....	47
<b>II.3</b>	<b><i>La compétence interculturelle</i></b> .....	50
<b>II.3.1</b>	<i>Les composantes de la compétence interculturelle</i> .....	50
<b>II.3.1</b>	<i>Le savoir</i> .....	50
<b>II.3.2</b>	<i>Le savoir-faire</i> .....	51
<b>II.3.3</b>	<i>Le savoir-être</i> .....	51
<b>II.3.2</b>	<i>Développer une compétence interculturelle en classe de FLE</i> .....	54
<b>II.3.3</b>	<i>La vigilance interculturelle</i> .....	56
<b>II.4</b>	<b><i>L'interculturel et la citoyenneté</i></b> .....	58
<b>II.4.1</b>	<i>De l'identité à l'altérité</i> .....	58
<b>II.4.2</b>	<i>Le rôle de l'école</i> .....	61
<b>II.4.3</b>	<i>L'enseignant, un médiateur interculturel</i> .....	63
	<b>Conclusion</b> .....	67

## **DEUXIEME PARTIE**

### **La classe de FLE : lieu propice à la didactisation de l'interculturel.**

#### **De la représentation à l'action**

#### **Chapitre I : Attitudes des enseignants du secondaire sur la valorisation de l'interculturel en classe de FLE**

	<b>Introduction</b> .....	68
<b>I.1</b>	<i>Description du questionnaire</i> .....	70
<b>I.2</b>	<i>Analyse des résultats</i> .....	73
<b>I.3</b>	<i>Interprétation des résultats</i> .....	85
<b>I.4</b>	<i>Synthèse</i> .....	88
	<b>Conclusion</b> .....	89



## ChapitreII:      **Exploration didactique de la perspective interculturelle en classe de FLE**

	<b>Introduction</b> .....	90
<b>II.1</b>	<i>Description de l'expérimentation</i> .....	91
<b>II.2</b>	<i>Déroulement des enseignements</i> .....	97
	<i>Séance n: 01 Pré-test</i> .....	97
	<i>Séance n: 02 Les Week-end</i> .....	98
	<i>Séance n : 03 Noël</i> .....	102
	<i>Séance n : 04 Les Français</i> .....	105
	<i>Séance n : 05 Le baptême</i> .....	110
	<i>Séance n : 06 La mode</i> .....	112
	<i>Séance n : 07L'individualisme</i> .....	115
	<i>Séance n : 08 Test-final</i> .....	119
<b>II.3</b>	<i>Remarques générales sur l'expérimentation</i>	123
	<b>Conclusion</b> .....	127
	<b>Conclusion générale</b> .....	128
	<b>Références bibliographiques</b> .....	132
	<b>Annexes</b>	
	<i>Annexe n : 01</i> .....	136
	<i>Annexe n : 02</i> .....	139
	<i>Annexe n : 03</i> .....	144
	<i>Annexe n : 04</i> .....	146
	<i>Annexe n : 05</i> .....	147
	<i>Annexe n : 06</i> .....	148
	<i>Annexe n : 07</i> .....	149
	<i>Annexe n : 08</i> .....	150
	<i>Annexe n : 09</i> .....	151

# *Introduction générale*

*« Apprendre, c'est retenir la  
connaissance qui anime l'âme  
de l'être humain depuis des  
générations »*

*Socrate*

L'ampleur du concept d'interculturel s'est accrue du moment qu'il s'est instauré dans la sphère de la didactique des langues. Il devient de plus en plus l'un des axes nodaux de toute démarche soucieuse de dépasser un enseignement purement linguistique d'une langue étrangère. Dès lors, la jonction du linguistique et du culturel que connote le concept « interculturel » oriente la réflexion didactique vers un enseignement qui s'efforce de tenir compte de l'ensemble des interactions suscitées en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur de toute formation. Etant conçue comme une composante cruciale de la culture, la langue est révélatrice des modes de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, il y a donc nécessité d'affirmer que :

*« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »<sup>1</sup>*

En ce sens, il est de plus en plus remarquable que l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur une démarche visant des objectifs de socialisation, d'éveil aux langues et aux cultures et d'ouverture à d'autres perspectives en se centrant sur l'apprenant en tant que sujet social ayant ses représentations et ses spécificités culturelles. Laquelle démarche s'élabore selon une conception binaire alliant la culture de l'apprenant à celle transmise par la langue enseignée. L'indissociabilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue aujourd'hui l'une des revendications fondamentales d'une didactique ayant un objectif formatif ainsi que pragmatique. A ce sujet C. PUREN et R. GALISSON soulignent que :

---

<sup>1</sup> M. DENIS, « développer des aptitudes interculturelles en classe de langue », in *Dialogues et cultures*, n°44, Paris, 2000, p62

*« La culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au coeur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. »<sup>1</sup>*

Il est à signaler que l'enseignement du français en Algérie doit contribuer à :

- L'acquisition d'un moyen de communication permettant à l'apprenant d'accéder au savoir.
- La familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les objectifs ciblés démontrent que la visée interculturelle est clairement mise en avant dans la mesure où :

- La familiarisation avec la culture de l'autre signifie une connaissance des particularités culturelles de provenance allogène.
- La compréhension mutuelle entre les peuples se réalise en établissant des liaisons entre la culture de l'apprenant et la culture de l'autre.
- L'ouverture sur le monde implique que l'apprenant dépasse son système culturel pour pouvoir admettre d'autres.
- Prendre du recul par rapport à son propre environnement se résume en une distanciation ou une décentration de la culture d'appartenance.
- Réduire les cloisonnements consiste à lutter contre la méfiance et la peur de l'autre.
- Et pour installer des attitudes de tolérance et de paix, il importe d'agir sur les représentations qui mènent aux conflits.

---

<sup>1</sup> R. GALISSON, C. PUREN, *La formation en questions*, CLE International, Paris, 1999, p 96

Il y'a donc nécessité d'affirmer que la culture de l'autre ne doit pas être conçue comme une dimension ornementale du processus conjoint de l'E/A d'une langue étrangère, mais comme une composante nodale dont la valorisation demeure indispensable.

Mais, le constat que nous avons fait en classe de FLE révèle que la polarisation sur l'aspect linguistique de la langue a évincé sa dimension culturelle. Celle-ci demeure très marginalisée et celle de l'apprenant l'est aussi. Cette vision restrictive niant clairement la liaison linguistique-culturel-interculturel en réservant aux composantes culturelles et interculturelles une portion congrue, nous a exhorté à situer notre étude dans le flot de l'interculturel. Notre objectif est de valoriser la compétence interculturelle en envisageant une centration sur l'apprenant et également une décentration de celui-ci de ses référents culturels originels.

En raison de la complexité des facteurs qui interviennent dans le processus conjoint d'enseignement/apprentissage, seules les structures formelles de la langue étudiée sont prises en compte, les valeurs culturelles sont reléguées ou abordées de manière implicite. En d'autres termes, la culture au lieu d'être un passage inévitable lors de l'appropriation d'une langue étrangère se trouve réduite à la seule présence des textes littéraires et des poèmes ( sans que ceux-ci soient étudiés dans une visée culturelle) , ou supplantée par des contenus essentiellement linguistiques. Cela revient généralement aux programmes établis par l'institution, le manque de temps et de moyens et parfois aux compétences limitées des enseignants quant aux questions relatives aux contacts des langues et des cultures ou comme le signalent judicieusement C. PUREN et R. 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. »<sup>1</sup>*

Dans un tel contexte, il convient de noter que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère repose sur une série d'interactions entre l'apprenant, sa langue et sa culture et la langue et la culture étrangères. Dimensions tant évacuées du projet didactique en Algérie. Par conséquent, dépasser la promotion exclusive de l'aspect purement linguistique de la langue française et prendre en compte l'interdépendance qui marque la dialectique d'enseignement/apprentissage du FLE devrait être l'objectif central de toute démarche.

A cet égard, nous nous proposons de valoriser l'apprentissage interculturel à travers l'apprentissage linguistique et de mettre à profit la confrontation des cultures au sein de la classe de langue en sensibilisant les apprenants à mieux prendre conscience des repères culturels véhiculés sans cesse par la langue qu'ils apprennent mais aussi de leur propre culture. Notre idée se trouve également confirmée par L. PORCHER qui dit à ce propos : « *on ne reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique* »<sup>2</sup>

Poser la question de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie constitue une problématique semée d'embûches, une tâche relativement ardue à entreprendre, non seulement pour envisager sa mise en application dans la classe de langue mais aussi pour tenir compte de son impact sur l'ensemble du processus.

Si l'envergure de l'interculturel a touché même la didactique des langues étrangères et requiert une importance indiscutable, la difficulté majeure demeure son intégration à la vie de la classe.

Dans une conjoncture où le modèle d'un « *citoyen du monde* » s'impose, Est-il donc possible d'ouvrir la classe de langue à la culture de l'autre en développant chez les apprenants

---

<sup>1</sup> Ibid p 97

<sup>2</sup> L. PORCHER, « Observer et décrire les faits culturels », in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988

une compétence interculturelle par l'entremise d'un enseignement/apprentissage du FLE tenant compte de l'interaction des cultures en présence ?

Nos hypothèses s'instaurent ainsi :

- 1- Un enseignement s'inscrivant dans une perspective interculturelle permet de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant du FLE.
- 2- A travers l'exploration de supports à visée interculturelle, l'apprenant peut renforcer sa compétence linguistique en FLE.

Nous aspirons par conséquent à travailler la compétence interculturelle de l'apprenant en l'initiant à relativiser ses points de vue et à prendre davantage conscience de l'existence d'un univers culturel derrière les contenus linguistiques qui se présentent à lui. En somme, il s'agit d'envisager la reviviscence de la culture de l'autre en prenant en considération l'identité de l'apprenant. Cette centration sur sa culture est la condition sine qua non à son épanouissement et à son intégration harmonieuse dans une société fondée sur le respect mutuel. Il est donc nécessaire de faire appel à une démarche qui tienne compte de la culture cible ainsi que de celle de l'apprenant.

La présente étude exige des haltes de réflexion approfondie qui se subdivisent en deux parties :

Une partie théorique comprenant deux chapitres :

- Le premier évoque la perpétuation de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le champ de la didactique des langues en insufflant sa dimension culturelle. Après avoir mentionné les principaux paramètres qui marquent son foisonnement dans la société moderne, Nous essayerons d'accorder un peu plus d'importance à sa place en Algérie.

- Le deuxième tend à élucider la perspective interculturelle en abordant ses soubassements et ses résonances sur l'identité de l'apprenant « futur citoyen ». Nous essayerons de mettre l'accent sur le processus interculturel en touchant aux représentations de l'apprenant et à sa propre culture.

Une partie pratique qui se structure en deux chapitres :

- Le premier s'appuie sur un questionnaire confectionné à l'intention des enseignants. Le recours au questionnaire est motivé par le principe de commencer par ce qui se passe en classe de langue
- Le deuxième reflète la mise en pratique de notre réflexion. Nous démontrons en détail le déroulement d'un enseignement s'inscrivant dans une perspective interculturelle dans une classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire. Nous ferons appel à des supports traitant de thèmes variés afin d'aider l'apprenant à identifier les aspects caractéristiques de la culture française et à actualiser ses connaissances de sa propre culture. Notre but est de stimuler sa curiosité quant aux différences et similitudes entre les deux systèmes culturels, il sera ainsi amené à se reconnaître et à remodeler ses attitudes à l'égard de la culture étrangère. Cet apprentissage sera étayé par l'acquisition progressive d'une compétence linguistique dans la mesure où les échanges seront guidés par l'enseignant afin de susciter la créativité langagière chez l'apprenant et l'inciter à s'exprimer librement en français.

Finalement, nous commenterons le prolongement des enseignements et les résultats auxquels nous sommes parvenus.



## **PREMIERE PARTIE :**

**Soubassements et résonances de  
l'interaction des langues et des  
cultures en classe de langue et  
dans un contexte évolutif**

# **Chapitre I**

**Enseignement/apprentissage du FLE :  
Aperçu global**

## **Introduction :**

Le but de ce chapitre est dans un premier temps d'ancrer notre réflexion dans le domaine auquel elle se rattache, soit celui de la didactique des langues étrangères.

Nous pouvons ainsi dire que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) est un domaine qui tire profit des avatars de la didactique des langues dont la finalité est de répondre aux exigences des protagonistes de ce processus. Ce domaine est défini comme :

*« (...) L'instrument majeur d'analyse des conditions générales de l'appropriation de la langue française, conçue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage par des non natifs et en situations artificielles. »<sup>1</sup>*

Empruntant aux différentes méthodologies les techniques et les stratégies qu'elle considère adaptables aux situations d'enseignement/apprentissage, la didactique des langues a opté actuellement pour un choix éclectique qui oscille entre des conduites à visée communicative et interculturelle. Il est question dans un deuxième temps de mettre l'accent sur l'importance des langues, en particulier (FLE) dans la socialisation de l'apprenant face aux enjeux qui dictent parfois les règles de l'enseignement/apprentissage des langues.

Finalement, il est nécessaire de situer le français dans le contexte algérien, il s'agit de définir sa place au sein de la société algérienne et d'évoquer les mutations que connaît le système éducatif qui détermine les contenus à enseigner, les démarches à adopter pour transmettre les savoirs et évaluer les acquis.

---

<sup>1</sup> J-P. CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Horizon Groupe, Paris, 2002, p 09

## **I. Eclectisme méthodologique et FLE : une voie vers l'interculturel :**

### **I.1. L'éclectisme en didactique du FLE :**

L'enseignement/apprentissage du FLE a pu se faire une place dans la sphère de la didactique des langues. Cette dernière a évolué dans un souci de renouvellement et d'efficacité en ayant comme objectif nodal la formation optimale de l'apprenant.

Rappelons que l'avènement de chaque méthode résulte d'une réaction aux insuffisances de celle qui la précède « le cas de la méthode directe », de la nécessité de s'adapter aux données de la société « méthode audio-orale et audio-visuelle », ou du besoin de tenir compte de l'apprenant, de ses représentations et de sa culture « approche communicative ». Cependant, depuis une vingtaine d'années on assiste à l'émergence d'un éclectisme méthodologique qui prône la diversification des moyens et des approches en recourant aux principes fondateurs des méthodes précédentes. C'est la raison pour laquelle les didacticiens le considèrent comme une méthode souple s'adaptant facilement aux problèmes spécifiques de chaque situation de classe.

S'inspirant des différentes méthodologies auxquelles la didactique du FLE a fait appel, la méthode éclectique surgit et constitue dans une perspective de renouveau un compromis entre les fondements des méthodes qui la précèdent. En réalité, le choix éclectique s'avère répondant aux besoins d'une didactique qui exige :

*« (...) La maîtrise scientifique de l'acte éducatif, la volonté technique de réduire les causes de tout échec et une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques.»<sup>1</sup>*

Pour le dire plus clairement, la didactique du FLE s'est trouvée dans l'obligation de lier les regards et les contributions des diverses méthodologies en s'inscrivant dans une optique

---

<sup>1</sup> A. VERGNOUS, cité par : A. DAKHIA, Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE, Thèse de Doctorat, Université de Batna, 2004, p 100

multidimensionnelle, il ne s'agit pas d'avantager un des aspects de la langue dans ses pratiques mais surtout de varier les techniques afin de répondre aux besoins des apprenants.

Pour J-C. BEACCO<sup>1</sup>, le choix éclectique des pratiques de la classe de langue se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence qui s'effectue grâce à une sélection raisonnée et non à un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. Autrement dit, il est nécessaire de rendre cohérentes les techniques empruntées en évitant toute forme de « bricolage » en vue de permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement/apprentissage. D'après lui, ce choix peut être vu comme une « *méthodologie circulante* » sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer. L'éclectisme s'oppose à une démarche dogmatique et unidimensionnelle, et se propose de procéder en partant des besoins de l'apprenant.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères et du FLE particulièrement, exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, différentes manières d'enseigner, qu'il puisse adapter à sa situation particulière de classe. La formation des formateurs semble donc s'imposer. Néanmoins, l'incohérence et l'échec qu'on donne parfois comme synonymes à cet éclectisme résultent de son statut en porte-à-faux sur les principes fondateurs des méthodes qui le précèdent. Privilégier par exemple l'apprentissage de l'oral en permettant un recours excessif à la langue maternelle peut ne pas répondre aux besoins de la formation. Pourtant, en moyennant d'innombrables stratégies, l'éclectisme représente un prolongement méthodologique qui évolue dans un souci de renouvellement et d'efficacité car, il ne semble pas possible d'affirmer qu'une méthode peut à elle seule répondre à la diversité des besoins d'une classe de langue hétérogène. En ce sens, le système éducatif est censé protéger l'apprenant de certaines expériences éclectiques

---

<sup>1</sup> J-C. BEACCO, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", Hachette-Larousse, Paris, janvier, 1995, pp36-41

anarchiques qui peuvent être adoptées par des enseignants insuffisamment formés pour l'intégration de telles pratiques dans leurs cours.

Dans le parcours de la didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a connu un cheminement qu'il serait pertinent d'éclairer (*Voir figure 01*).

En attribuant à la culture une conception très restreinte, la méthodologie traditionnelle se focalisait sur la lecture et la traduction, en considérant que pour accéder à la culture, il suffit de lire et de se renseigner sur les grandes réalisations artistiques. Mais, en lisant et en traduisant, les connotations renvoyant aux spécificités des cultures n'étaient guère abordées en classe, compte tenu de la visée dominante s'agissant d'une formation du goût et d'une sensibilisation aux valeurs universelles.

Quant aux méthodes : directe, active, audio-orale et audio-visuelle, elles marginalisaient l'aspect culturel de la langue en se penchant sur des objectifs plus pratiques. En d'autres termes, la nécessité de former des apprenants capables de produire des énoncés en langue étrangère a constitué l'objectif majeur de ces méthodes où « aucune mention particulière n'est faite de la culture »<sup>1</sup>. Le choix de ces machineries était lourd de conséquences. Il niait d'emblée chez l'apprenant sa nature et son individualité, il l'empêchait de percevoir la langue dans sa totalité, et développait en lui des comportements réflexes et des automatismes.

Mais à partir des années soixante-dix et avec l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés, tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. Cette approche a renouvelé le regard méthodologique en se centrant sur l'apprenant et sur une compétence de communication nécessitant le recours aux valeurs et aux comportements sociaux, c'est-à-dire, une prise en compte de « l'interculturel ».

---

<sup>1</sup> C. GERMAIN, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 2001, p105

Ainsi, C. PUREN met en exergue l'importance de la communication en admettant qu' :  
«*Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.*»<sup>1</sup>

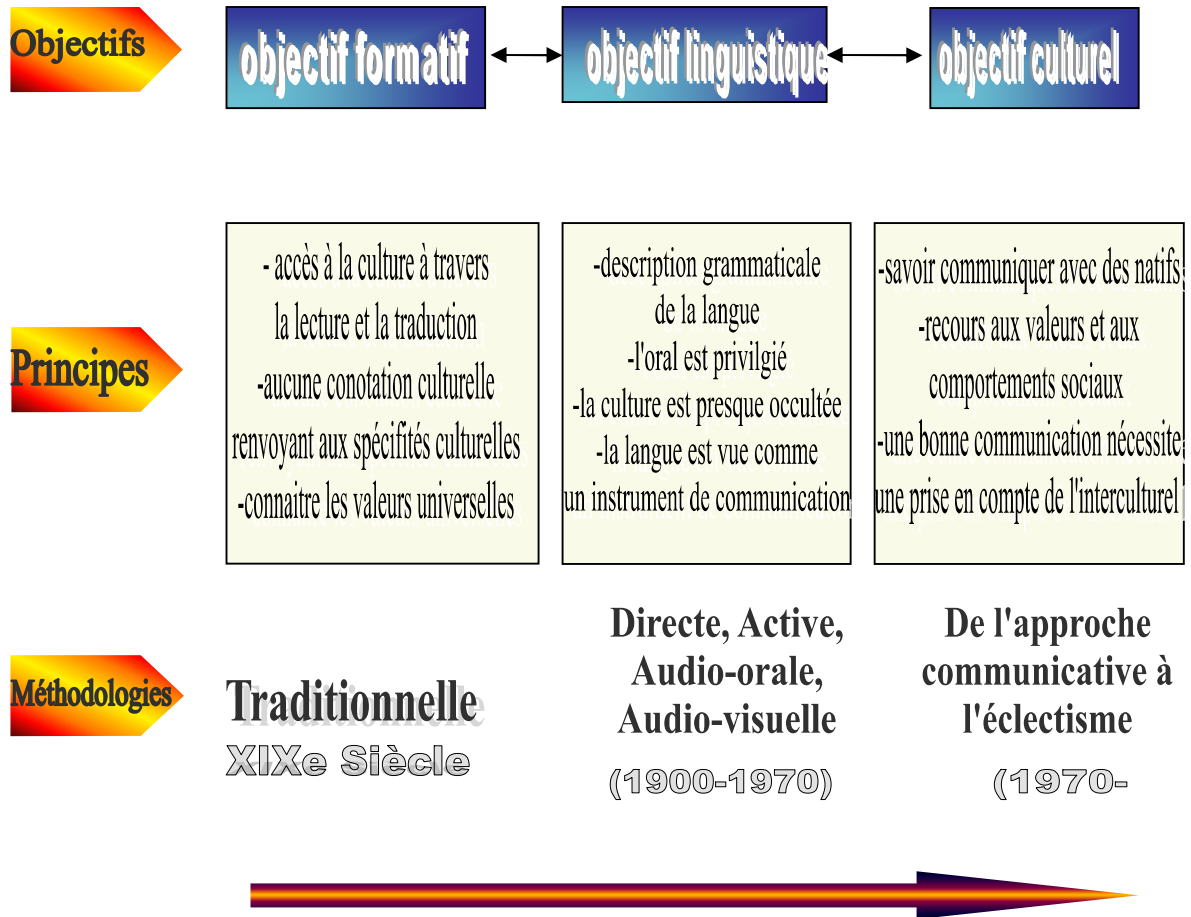
Afin d'atteindre son objectif, l'approche communicative fait appel à des théories développées par différentes disciplines, entre autres, la sociolinguistique, la pragmatique et l'analyse du discours. En fait, on peut dire que c'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. Cette «*culture invisible* »<sup>2</sup> intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés.

Avec la perpétuation de la vision méthodologique en didactique des langues, la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE est davantage prise en considération étant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (langue source et langue cible) met en interaction deux systèmes culturels. Cette composante s'est instaurée comme un élément de la compétence communicative. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et qui permettrait de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter de probables blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles. Sa valorisation dans le cours de langue impose une démarche qui agit sur les représentations erronées et qui considère l'apprenant comme un acteur social porteur d'une culture.

---

<sup>1</sup> C. PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, DLE, Paris, 1988, p372

<sup>2</sup> L. PORCHER, « Cultures invisibles », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette-Larousse, Paris, 1996, pp. 124-129



(Figure N° 01)

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



### **I.I.2. Emergence d'une didactique des langues et des cultures :**

Le passage des méthodes structuro-béavioristes à l'approche communicative a mis en relief le changement de la perspective méthodologique en didactique des langues. Il s'agit d'une réflexion qui prône la « *centration sur l'apprenant* » en opposition à l'approche structuro-béavioriste qui privilégiait « *la centration sur la méthode* »<sup>1</sup>. Cette dernière a contribué à une réduction de l'apprenant à un rôle passif. Vu comme un « *Récepteur de connaissances déversées par l'enseignant* »<sup>2</sup>, il devient un objet de l'enseignement « *à l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire, objet d'expérimentation des psychologues béavioristes.* »<sup>3</sup>.

Depuis maintenant une vingtaine d'années, la composante culturelle s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues, et comme un objet de recherche d'une discipline – la « *didactique des langues* » – que beaucoup de ses fondateurs appellent d'ailleurs désormais pour cette raison « *didactique des langues-cultures* ». Or, on assiste ces dernières années à un regain d'intérêt pour l'enseignement des cultures en langue étrangère et des problèmes se rapportant au contact des cultures. Par ailleurs, Le souci de l'efficacité de la communication a inspiré les partisans de l'approche communicative à prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, de ses représentations, et de la culture cible. En ce sens, « *Une double stratégie didacto-culturelle s'impose. Cette stratégie consiste à « didactiser l'offre » et à « accompagner le plus loin possible dans leur culture » les apprenants* ».<sup>4</sup>

En didactique des langues-cultures, l'apprentissage d'une culture étrangère est considéré comme un processus de reconstruction permanentes des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience de ses représentations

---

<sup>1</sup> C, PUREN, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan.-mars, 1998, p10

<sup>2</sup> *ibid*, p 10

<sup>3</sup> *ibid*, p 10

<sup>4</sup> J.I CHISS, J.DAVID. Y.REUTER, *Didactique du français*, Ed debock, Paris, 2005, p 131

et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture. La finalité de cette réflexion est de favoriser à la fois la relativisation et de rendre ainsi possible tout le processus d'acculturation qui permet de dynamiser la culture première. Ce processus se trouve bien éclairé par K. HADDAD :

*« D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture; vient ensuite la phase d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre. »<sup>1</sup>*

La valeur de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE est communément admise, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société comme le préconise l'approche « actionnelle »<sup>2</sup> ébauchée par le Conseil de l'Europe<sup>3</sup>. Dans ce contexte, MOUNIN stipule que : *« Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation. »<sup>4</sup>*

Mais, La complexité de la culture et son appartenance au domaine de l'intangible a suscité une grande controverse. Le problème qui se pose est celui de sa didactisation et donc de savoir en premier lieu choisir les contenus d'enseignement qui répondent le mieux à la problématique de cette « discipline ».

La littérature a été et est toujours le vecteur par excellence de la culture. Un texte littéraire dévoile les modes de vie d'une société et représente son idéologie. Ainsi, vouloir

---

<sup>1</sup> K. HADDAD. *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Éd. AUPELF-UREF, Paris, 1997, p385

<sup>2</sup> La perspective privilégiée est de type actionnel en ce sens qu'elle considère l'utilisateur ou l'apprenant comme un acteur social ayant des tâches à accomplir dans la société et qui ne sont pas seulement langagières dans un environnement donné. Les auteurs du cadre Européen précise que la parole s'inscrit dans un contexte qui seul lui donne sa signification. L'apprenant est appelé à acquérir des compétences générales, langagières mais aussi sociales et interculturelles.

<sup>3</sup> C.E.C.R.L., « apprendre, enseigner, évaluer », Didier, Strasbourg, 2000, p15

<sup>4</sup>G. MOUNIN, « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues » in *Le français dans le monde*, No:188, Hachette-Larousse, Paris, 1984, p 35

comprendre une œuvre littéraire nécessite de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre un ensemble de rites et de valeurs sociales. En se référant aux grands penseurs Français comme Molière, Diderot, Flaubert, etc. et qui ont été des médiateurs de la société et de la culture françaises, on a pu connaître l'histoire des sociétés, leurs coutumes, et leur vision du monde. C'est la raison pour laquelle différentes approches s'inscrivant dans la didactique des cultures se sont penchées sur l'étude de la littérature en la considérant comme le meilleur médiateur culturel.

Une centration sur l'apprenant conduit la didactique des cultures à se poser le problème des contenus à enseigner, des supports à exploiter, et des stratégies à adopter. En ce sens, J. CHISS, J. DAVID. Y. REUTER, se rejoignent et avancent que :

*« Ce qui paraît insuffisamment pris en compte par la didactique de la culture, c'est l'idée que les processus d'accommodation culturelle (on pourrait dire aussi d'accommodement) sont longs, demandent du temps et sollicitent la participation active du sujet »<sup>1</sup>*

La vision culturelle s'est élargie et représente un prolongement de la vision pragmatique adoptée par l'approche communicative. Il en ressort que la didactique des cultures se veut un champ d'études qui met simultanément en relation différentes conceptions tout en œuvrant en vue d'offrir aux enseignants les moyens les plus adéquats à une formation optimale de l'apprenant. La difficulté à enseigner la culture a fait l'objet d'innombrables recherches, pour PUREN<sup>2</sup>, il existe un certain nombre d'approches qui rendent l'enseignement de la culture possible, il s'agit de :

---

<sup>1</sup> J.I CHISS , J.DAVID. Y.REUTER. op, cit, p 129

<sup>2</sup> C. PUREN, « La culture en classe de langue, enseigner quoi ? » in *Les Langues Modernes* n° 4, APLV, Paris, 1998

- L'approche par le représentatif :

On considère dans ce cas que certains faits culturels peuvent rendre la culture étrangère présente aux yeux des apprenants. La littérature demeure le vecteur privilégié dans cette approche étant donné que l'artiste possédant une sensibilité particulière est capable de rendre sensibles les réalités sociales évoquées.

- L'approche par les fondements :

Dans ce cas, on stipule qu'il existe des traits culturels suffisamment déterminants pour structurer l'ensemble de la culture étrangère. On fait appel dans cette approche à l'histoire et à la géographie en se proposant de faire découvrir aux apprenants le « génie » du peuple étranger.

- L'approche par le parcours d'apprentissage :

Dans cette approche, on conçoit que l'apprentissage de la culture étrangère se fait principalement par la découverte individuelle. Il est donc préconisé d'établir le dispositif d'apprentissage de sorte que l'apprenant puisse effectuer dans la culture étrangère son propre parcours, d'y faire ses propres expériences et de s'en faire ses propres représentations. Il s'agit d'offrir à l'apprenant un climat motivant qui lui permette d'aller de lui-même à la découverte de cette culture.

- L'approche par le contact :

C'est l'approche dominante actuellement en didactique des langues, l'enseignant doit œuvrer à l'édification progressive d'une compétence interculturelle chez l'apprenant. On vise dans cette approche l'impact du contact avec la culture étrangère sur l'apprenant (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance

de sa propre identité culturelle). Mais pour réussir cette approche il est préférable de faire appel aux approches précédentes aussi.

*« [Certes] on a négligé d'enseigner les civilisations et les cultures en enseignant les langues. Or il convient que cet apprentissage « interculturel » se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord rencontrer l'Autre, l'interlocuteur... »<sup>1</sup>*

Sous cet angle, il convient de dire que la didactique des langues et des cultures s'annexe de différentes approches en vue de faire de l'interaction des cultures- fruit de l'interaction des langues -l'objet d'une discipline qui envisage l'alliance entre l'appropriation de langue et l'appréhension de la culture qui y est afférente. Etant un processus toujours inaccompli, l'enseignement de la culture dépend plus d'une conviction que d'outils.

---

<sup>1</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, Paris, janvier 1998, p49

## **I.2. Prestige ou importance des langues : FLE**

### **I.2.1. Enjeux actuels de l'apprentissage des langues : FLE :**

Il est de plus en plus frappant de constater que la "mondialisation" est devenue l'objet d'une réflexion didactique dans la mesure où elle met en évidence les enjeux de la promotion des langues étrangères. La valorisation actuelle des langues étrangères provient de la demande d'une société désirent être à jour. Autrement dit, apprendre une et *a fortiori* plusieurs langues étrangères, c'est donner à l'individu les moyens d'élargir son horizon, d'avoir des échanges personnels ou professionnels avec des interlocuteurs étrangers car :

*« Dans la perspective de mondialisation et de conception du village planétaire, l'unilinguisme ne constitue qu'une forme particulière de l'analphabétisme. Les retombées d'un tel état vont de l'économie en dérive à la fermeture sur soi »<sup>1</sup>.*

Parallèlement aux phénomènes de mondialisation et de globalisation des marchés économiques, on assiste aujourd'hui à l'émergence d'un marché des langues qui provoque de nouvelles réflexions didactiques en exhortant les spécialistes à innover dans leurs démarches afin de répondre aux besoins du public. Dans un tel contexte, il est à souligner que l'apprentissage des langues étrangères est dicté par les paramètres d'importance et de rentabilité, c'est à dire, les individus, ainsi que les politiques prospectent les langues qui leur sont les plus utiles, les plus avantageuses et mettent en œuvre des méthodes et des stratégies pour parvenir à suivre l'évolution sociale et mondiale.

Malgré l'hégémonie croissante de l'anglais, le français demeure une langue de communication d'une grande importance au même titre que le chinois, l'allemand etc. Toutefois, le désir de diffuser la langue française et de propager la culture dont elle est issue prime et se traduit par le progrès qu'a connu l'apprentissage du FLE ces dernières années

---

<sup>1</sup> F. DAHOU, «Didactique des langues recherche scientifique en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités » sur : [www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com) consulté le 14/01/2005

notamment par les médias et les NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication).

Parmi les effets pervers que la mondialisation peut générer, c'est la réduction de la langue au seul besoin communicationnel. Autrement dit, on n'apprend pas le français pour pouvoir lire Racine, Verlaine ou Sartre, mais son apprentissage s'effectue selon d'autres objectifs et qui s'expliquent par la demande du marché de l'emploi de personnes qui maîtrisent parfaitement plus qu'une langue.

Le foisonnement des écoles privées qui assurent un enseignement intensif des langues étrangères ainsi que la mise en place dans les universités du système LMD permettant à l'étudiant la mobilité et l'accès au travail, constituent les premiers symptômes de la mondialisation qui ont marqués les dernières années la dynamique éducative en Algérie. Les langues « *deviennent donc un investissement socialement et économiquement rentable, et du coup, acquièrent, une valeur accrue en terme de capital culturel et de placement* »<sup>1</sup>.

En dépit des différences culturelles, historiques et sociales des systèmes, des pays et des régions, la mondialisation enjolivée par le terme d' « ouverture » tend à les réduire. Idéalement, L. PORCHER constate à ce sujet que :

*«La mondialisation s'accroît, et, en même temps, la conscience de proximité, l'appartenance à un lieu, connaissent une reviviscence. La diffusion des langues se situe aujourd'hui exactement à ce carrefour : désir de parcourir la planète, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses enracinements et de reprendre en mains sa propre histoire.»*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> L. PORCHER cité par Aline GOHARD-RADENKOVIC, *De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, PETER LANG 2eme Edit, Paris, 2004, p 25

<sup>2</sup>L. PORCHER, *Le français langue étrangère*, Ed. Hachette/Education, Paris, 1995, p77

Cependant et en dehors de ces dimensions essentiellement positives sur le plan de l'enrichissement linguistico-culturel et de l'ouverture à d'autres horizons, le concept de mondialisation recouvre aussi des aspects plutôt négatifs parce qu'elle est inhérente à la nouvelle vague d'hégémonie que l'Occident impose au monde. Il ne s'agit pas de domination économique seulement mais d'un profond bouleversement culturel et identitaire.

Par conséquent, il est primordial de produire des conditions de l'intérieur afin de se protéger des dérapages économiques sociaux et culturels qui accompagnent la mondialisation.

### **I.2.2. Les NTIC et l'apprenant autodidacte :**

L'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication est un nouveau tournant dans le continuel développement de la didactique du français langue étrangère. Les NTIC représentent un outil précieux pour l'enseignant mais surtout pour l'apprenant. L'enseignement des langues étrangères profite largement de l'abondance et de la diversité des supports.

Internet constitue une source inépuisable d'informations, elle est semblable à une bibliothèque gigantesque. Dans ce cas, l'apprenant peut être inséré dans des situations d'apprentissage diversifiées. C'est avec l'avènement des NTIC que l'hégémonie de la classe, comme structure du travail pédagogique, est sérieusement menacée. Autrement dit, l'apprenant est capable d'apprendre sans dépendre de l'école.

Traditionnellement, l'école est le lieu où se rencontrent l'enseignant, l'apprenant et le savoir qui est censé être transmis directement et « autoritairement ».

Aujourd'hui, Les informations sont disponibles à tout moment et l'apprenant est appelé à les trouver indépendamment de l'enseignant.

A ce sujet. M. JAUDAU affirme qu' :

*« Avec la popularité grandissante de l'apprentissage en ligne, [...], les institutions traditionnelles craignent d'être débordées par une route alternative et de perdre*



*une part appréciable de leurs revenus et de leur prestige. On n'apprend pourtant pas qu'à l'école ! Une masse critique du capital intellectuel se déplace en dehors des institutions d'enseignement et... innove !»<sup>1</sup>*

Il s'agit donc d'un auto-apprentissage à domicile. L'apprenant peut avoir accès à un grand nombre d'outils d'autodidaxie dans la mesure où il peut choisir les moyens d'apprentissage en fonction de ses difficultés. Or, cet auto-apprentissage des langues a pour effet de provoquer et d'encourager l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant n'est plus le seul référent en matière de langue ou de culture ni le seul détenteur du savoir mais il devient un accompagnateur de l'apprentissage surtout quand ces matériels sont intégrés dans l'école.

S'interroger sur le rôle tenu par les NTIC dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français conduit tout un chacun à réfléchir sur la l'apport des NTIC concernant l'apprentissage de la culture que véhicule cette langue. Dans ce contexte, l'utilisation de *webcams* et de *micros, courriels, chats et les salons de discussions* constituant des vecteurs de communication avec des natifs contribuent au développement de l'apprenant sur divers plans (social, culturel, linguistique, etc.). En réalité, ces moyens représentent cet autre lieu d'apprentissage et peuvent être utilisés à des fins culturelles voire interculturelles.

Il est à rappeler que la réforme actuelle du système éducatif a vu l'ajout de la matière « informatique » au secondaire, ce qui permettrait aux apprenants de développer certaines capacités et d'accéder avec moins de difficultés aux outils techniques, et à l'univers d'« Internet » qui peut donner à l'apprenant un enseignement polyvalent. Il est donc de plus en plus essentiel de prendre conscience de l'importance des NTIC afin de les intégrer dans l'apprentissage en général car en Algérie, les écoles ne disposent pas toutes de salles multimédia sinon, la difficulté demeure dans l'usage des ces techniques

---

<sup>1</sup> M, JAUDEAU, La FAD <http://www.thot.cursus.edu> consulté le 17/01/2005

### **I.2.3. Promouvoir le principe de socialisation :**

Envisager la socialisation de l'apprenant d'une langue étrangère comme l'une des finalités de la situation didactique implique de sortir de la logique de l'unidirection pour entrer dans une logique d'interaction car selon M. CAROLL<sup>1</sup>, L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'intériorisation d'un système linguistique, mais implique des reconceptualisations des objets de discours, voire du monde. Il s'agit dans ce cas de penser un continuum qui prenne en compte l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme un processus de socialisation, tout en assurant une visée linguistique.

Or, étant perçue comme « *l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de classe, bref d'une idéologie.* »<sup>2</sup>, la socialisation demeure un processus d'interaction complexe et par lequel l'individu/apprenant devient un acteur social tout en lui permettant d'acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit.

La langue maternelle est la langue dans laquelle sont exprimés les gestes quotidiens, les invocations, les émotions. Elle porte les traces d'une culture qui, loin d'être un stock de connaissances scientifiques, artistiques ou littéraires d'un individu représente ces manières de faire et de penser, propres à une collectivité humaine. La culture est donc un processus par lequel nous attribuons du sens à la réalité qui nous entoure, aux événements qui nous arrivent et aux relations que nous établissons avec les autres. Elle se manifeste dans nos comportements avec les individus, dans nos façons de voir et d'agir.

---

<sup>1</sup> Cité par S. PEKAREK DOEHLER, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concept, recherches, perspectives » sur <http://ails.revues.org/document934.html> consulté le 25/12/2005

<sup>2</sup> M. CHARKAOUI, *Naissance d'une science sociale : la Sociologie selon Durkheim*, Editions Librairie DROZ, Genève/ Paris, 1998, p119

Dans ce contexte, l'apprenant d'une langue et éventuellement d'une culture étrangères est en perpétuel développement, il intègre sans cesse de nouveaux éléments à ses acquisitions antérieures et participe par le truchement de ces nouveaux acquis à son intégration dans la société à laquelle il appartient et qui évolue constamment. En termes plus concrets, Etant exposé à un éventail assez large d'éléments culturels de provenance allogène, l'apprenant développe diverses aptitudes et agit dans la société plus efficacement. A cet égard, ANDERSON et RISAGER voient dans l'enseignement d'une langue étrangère : « *un facteur de socialisation de l'apprenant* »<sup>1</sup> et estiment que les manuels scolaires doivent s'efforcer de fournir l'occasion d'une réelle expérience de la société cible en octroyant un contenu social représentatif.

La socialisation est un mécanisme fondamental dans sa théorie. Chaque milieu social offre une socialisation différente, du point de vue culturel aux enfants. Le critère déterminant est celui du « capital culturel », ensemble de savoirs et de savoir-faire transmis à l'individu dès son enfance.

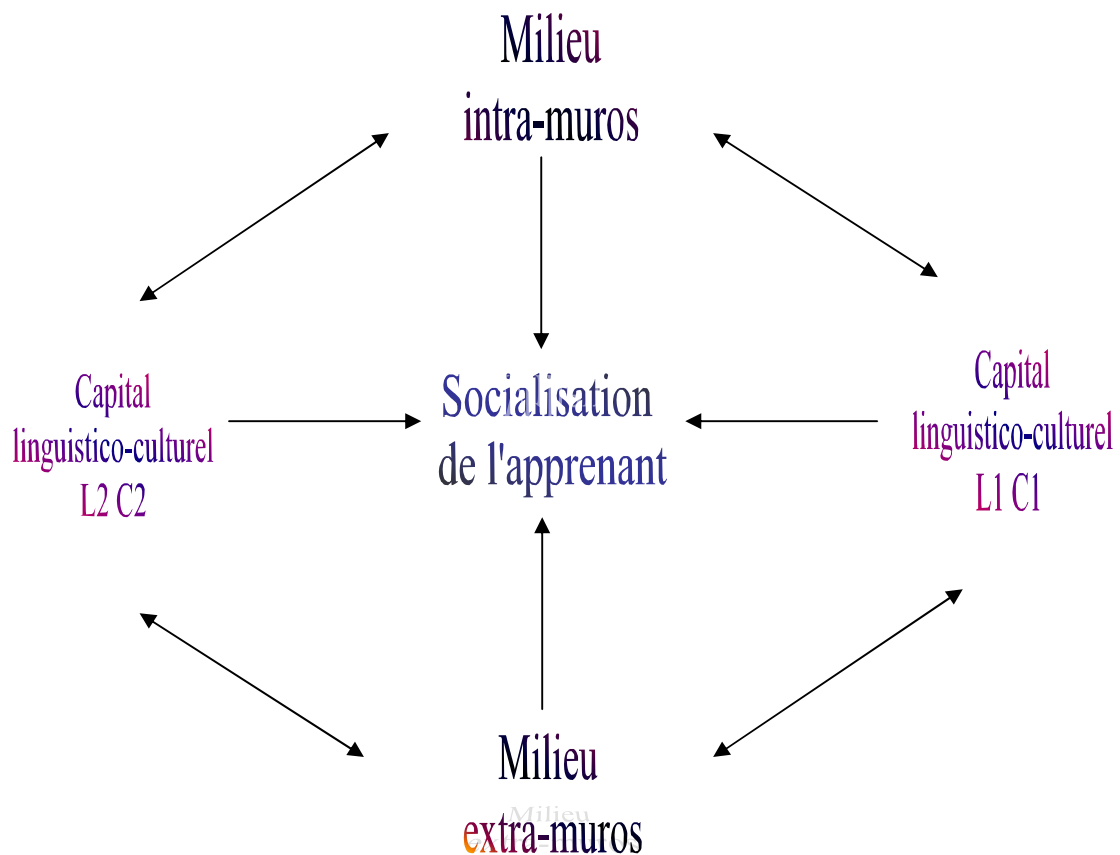
La socialisation est assurée par des agents de socialisation qui sont des acteurs sociaux ayant une influence essentielle sur la formation de l'apprenant durant toute son existence et qui sont entre autres : la famille, l'école, les médias. En conséquence, la socialisation de l'apprenant est le résultat d'une interaction entre l'apprenant et son environnement. (*Voir figure : 02*)

En vue d'édifier une société au diapason des revendications mondiales, la didactique des langues accorde plus d'importance à l'apprentissage des langues étrangères et se centre davantage sur l'apprenant en tant que participant à sa socialisation. Elle s'efforce de le préparer à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes

---

<sup>1</sup> H.G. ANDERSON, k. RISAGER, cité par M. BYRAM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p 101

sociaux. L'apprenant du FLE est appelé à acquérir des compétences qui se manifestent dans l'interaction sociale. Laquelle interaction opère constamment une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel.



(Figure N° : 02)

L'interdépendance dans la socialisation de l'apprenant d'une langue étrangère

### **I.3. Le français en Algérie : une langue en progression ou en régression ?**

#### **I.3.1. Le français dans la réalité algérienne :**

Le paysage linguistique algérien se caractérise par la coexistence d'une panoplie de langues : l'arabe littéraire, l'arabe algérien (dialectal), le français, et le berbère. Ce dernier se compose lui-même d'une constellation de variétés et de langues locales. A l'heure actuelle, la langue française bénéficie d'une place importante dans la société algérienne, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif, et médiatique. Elle demeure un instrument de communication largement employé.

Bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui n'appartient pas à la Francophonie. Ce refus vis-à-vis de la francophonie soulève souvent de lancinantes interrogations et repose continuellement la question de la place et de la prégnance de la culture française dans la société, la représentation du joug étranger et ce que la langue française charrie comme culture. Pourtant, voir en la francophonie un phénomène de déculturation, de perturbation identitaire ou de néocolonisation, signifie ne pas reconnaître l'une des composantes du territoire algérien, mais aussi de la culture algérienne en ce sens que l'espace algérien est traversé par plusieurs langues et influences culturelles qui continuent à façonner cet univers culturel multidimensionnel. W. BOUZAR affirme à ce sujet que: *« l'accumulation culturelle (...) est fondée sur un héritage transmissible et effectivement ou partiellement transmis (...). »*<sup>1</sup>

Il rajoute aussi que :

*« Le territoire algérien par sa riche diversité et aussi du fait de sa proximité a souvent tenté des peuples conquérants. On sait que toujours les envahisseurs ont dû repartir. A chaque fois, certaines fractions de la société algérienne ont subi la*

---

<sup>1</sup> W. BOUZAR, *La culture en question*. ENAL, Alger, 1984, p 79

*marque de ces cultures étrangères à travers ce phénomène que d'une façon plus savante nous désignons maintenant par le terme « acculturation ». »<sup>1</sup>*

La culture française n'est pas uniquement un héritage de cent-trente-deux ans de colonisation, elle est toujours présente dans la société algérienne grâce à ce qu'on appelle « l'éclatement des frontières ». La parabole qui permet de capter TF1, France2, TV5, et Internet qui rend les échanges avec les Français possibles et intensifs réduisent la distance entre les deux pays en favorisant le jumelage des cultures. C'est pour cette raison qu'il est important de se rendre compte de la place qu'occupe la langue et la culture françaises dans le patrimoine algérien, de considérer cette langue comme un acquis à conserver permettant l'ouverture sur le monde extérieur et de voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel. Par ailleurs, la coexistence et l'usage de plusieurs langues à côté du français dans le contexte algérien forme un « complexe de langue »<sup>2</sup> représentant pour le locuteur algérien une richesse qu'il serait dommage de dilapider. F. BOUHADIBA considère qu'il serait donc essentiel :

*« D'utiliser ce complexe comme support pour la mise en valeur et le maintien d'un bilinguisme scolaire qui stimule l'esprit créatif de l'individu, permet des ouvertures vers d'autres cultures et facilite la tolérance sociale. »<sup>3</sup>*

Certes, dans le secteur éducatif, la langue arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques dans le primaire, le moyen et le secondaire. Mais cette arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur étant donné que le français reste la langue des enseignements scientifiques et techniques notamment la médecine et l'électronique, etc. Le malaise que ressentent les nouveaux bacheliers à cause de ce hiatus naît du fait que la langue

---

<sup>1</sup> Ibid. p 89

<sup>2</sup> F. BOUHADIBA, « Continuum linguistique ou alternances de codes ? », in *Cahiers de linguistique et didactique*. DAR ELGHARB, Alger, 2002, p 13

<sup>3</sup> Ibid, p 17

française leur paraît tout à fait étrangère alors qu'ils l'ont étudiée pendant neuf ans. Dans ce contexte, il importe d'envisager un élargissement du français dans le cadre éducatif en se basant sur sa place dans la réalité actuelle. Il s'agit de revoir le contenu des programmes, la qualité de l'enseignement du français à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées car, le français a permis et permet toujours un accès à la modernité. Dans ce contexte, D. Caubet stipule que :

*« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme ».*<sup>1</sup>

Il en ressort donc que la langue française est omniprésente dans la réalité algérienne. Elle demeure une langue de transmission du savoir, une langue de communication et surtout un médiateur culturel. Elle jouit d'une place non dérisoire dans la vie de l'algérien et continue à colorer ses discours. En ce sens, il est important de dépasser les idées réductrices et les représentations erronées à l'égard d'une langue qui a tant servi le citoyen algérien, elle a été la langue des grands écrivains et c'est en elle qu'ils affirment leurs identités et revendiquent leurs droits. A ce sujet, Kateb Yacine affirme judicieusement que *« c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne (...) »*<sup>2</sup>

T. BEN JELLOUN<sup>3</sup>, quant à lui, explique que même si le français était au début la langue du colonisateur. À l'heure actuelle, il est perçu autrement, puisque poètes et romanciers l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leurs aspirations.

---

<sup>1</sup> D. CAUBET, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » in *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998, p 122

<sup>2</sup> Y. KATEB, cité par NYSSSEN. Hubert, « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue » in *Jeune Afrique*, collection B, Arthaud, Paris, 1970, p 77

<sup>3</sup> T. BENJELLOUN, « Langue de feu pour la littérature maghrébine » in *Geo* n°138, Paris, Août 1990, pp 89-90

C'est à cette situation que C. HAGEGE se réfère pour affirmer que le français est une langue qui requiert une importance cruciale dans les pays, anciennement colonisés, il souligne que :

*« La plupart d'entre eux avaient pourtant combattu la France coloniale, avec les armes mêmes que leur avaient données les écoles de la France, c'est-à-dire sa langue et sa culture. Mais une fois que la France, qui n'avait plus les moyens d'avoir un empire colonial, a négocié l'indépendance de ces pays, leurs élites sont restées non seulement des passionnées de la France et de sa culture, mais sont également devenues demandeuses de langue française. Les Français ont progressivement compris qu'ils en étaient les dépositaires et non les propriétaires. Aujourd'hui encore, ce sont les pays francophones, qui sont les fers de lance de ce mouvement en faveur du français. »<sup>1</sup>*

Le français est ancré dans la société algérienne, c'est une réalité qu'il serait difficile de démentir. Se décroiser de ces idées figées et renouveler le regard vis-à-vis de cette langue et cette culture constituent les premières étapes vers la conciliation et l'ouverture.

### **1.3.2. Un système éducatif en mouvement :**

La place que l'on accorde à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie est d'une complexité qui mêle le choix politique et le choix du peuple. En effet, parler du français en Algérie nécessite de s'intéresser au domaine éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de la nation.

Les préoccupations relatives au système éducatif ne sont pas nouvelles. L'éducation et la formation constituent le domaine où se projettent les aspirations d'épanouissement pour les individus et les groupes. La société interpelle le système éducatif dans lequel elle place ses

---

<sup>1</sup> C. HAGEGE, « Une autre manière de concevoir et de dire le monde », entretien sur TV5 : [http://www.diplomatie.gouv.fr/label\\_france/FRANCE/INDEX/i26.htm](http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm) consulté le 19/04/2006



espérances de progrès et qu'elle tient par voie de conséquence, pour responsable de ses échecs. Le système éducatif, à son tour, interpelle la société en général et le pouvoir politique en particulier dont il attend qu'ils lui définissent leurs attentes de façon explicite et qu'ils lui accordent les moyens de ses missions. Par conséquent, une politique éducative efficace a pour rôle d'éviter qu'une cassure se produise entre les aspirations au progrès de la société et les performances du système en place. Aujourd'hui, la réforme du système éducatif relève plus de la nécessité que d'un choix. Autrement dit, les insuffisances identifiées dans le rendement du système existant et les défis qu'imposent l'évolution économique, technologique et culturelle tant nationales que mondiales, impliquent une réforme.

La réforme du système éducatif actuelle a bousculé l'enseignement en général et celui de l'enseignement du FLE en particulier. La valorisation de cette langue se traduit par son introduction au sein de l'école primaire dès la 2ème année, la refonte des programmes et la conception de nouveaux manuels. Malgré une arabisation tous azimuts, le français tient une position forte dans la société algérienne. La réalité actuelle permet de constater que le français garde encore son prestige et connaît une ascension remarquable dans les écoles algériennes. Le constat que fait à ce propos M. Achouche reste d'actualité :

*« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien ».*<sup>1</sup>

Ce qui lui sauvegarde sa place en Algérie est le fait que le français soit langue de communication, d'accès à la technologie, mais aussi à la culture. Une approche du monde scientifique ne peut se faire sans une maîtrise parfaite de cette langue.

---

<sup>1</sup> M. ACHOUCHE, « La situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble, p.46

Pour MARTINEZ : « *Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots* ». <sup>1</sup>

Si l'on considère la place du FLE dans le système éducatif algérien à la lumière de cette observation, il devient alors difficile de savoir si l'accroissement actuel que connaît l'enseignement du FLE en Algérie est l'occasion de développer et d'approfondir le dialogue entre des sociétés et des cultures dont les relations sont anciennes et riches, mais aussi héritières de conflits et de malentendus.

Si le français permet de tisser des échanges avec les autres pays comme le dénote le texte législatif n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Il importe de savoir où commence l'interculturel dans la classe de FLE si la dimension culturelle de cette langue n'est toujours pas abordée de manière approfondie. Pour le dire plus clairement, avec les nouvelles exigences qu'apporte la mondialisation, n'est-il pas indispensable d'enseigner la langue française dans son contexte culturel et de se centrer davantage sur l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère ? car l'apprentissage des langues serait moins rentable s'il se limite à nommer autrement ce que l'on connaît déjà dans sa langue.

Il n'est pas sans savoir que pour communiquer efficacement, il faut connaître les règles d'emploi de la langue, savoir quelles formes linguistiques employer dans quelles situations, avec telle personne et compte tenu de l'intention de communication. En effet, négliger la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE n'est qu'une preuve d'une démarche vivante dans l'ignorance totale de toutes les interactions, de tous les rituels modernisants. A cet effet, continuer à « réformer » sans « former » réellement et sans

---

<sup>1</sup> P. MARTINEZ. *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je? , Paris, 1996, p.18.

envisager le développement optimal de l'apprenant va conduire le pays à « *un sous-développement intellectuel dans un Village Global plus que jamais plurilingue, multiculturel et multidimensionnel.* »<sup>1</sup>

Réformer l'école, institution sociale par excellence, est une action qui ne peut marginaliser les données de l'environnement, même si son projet à terme est de les faire évoluer. Il s'avère donc primordial de développer chez l'apprenant un répertoire langagier conforme à ses nouveaux besoins et dans lequel les compétences linguistiques et extra-linguistiques trouveraient place, et de concevoir des programmes qui tiennent compte des profondes mutations sociales et mondiales mais aussi de la culture de l'apprenant, élément nodal de son identité. Or, une attitude de tolérance s'impose lorsque l'enseignement du français est perçu comme un moyen de s'ouvrir à d'autres horizons et de tisser des relations avec l'autre et doit inéluctablement se projeter dans les performances de notre système éducatif. Illustrons notre propos par un extrait du discours du Président Bouteflika au 11<sup>ème</sup> Sommet de Beyrouth 2002 :

*« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité ».*

Il est en effet à signaler que le progrès social, l'émancipation des apprenants et la richesse culturelle dépendront de plus en plus de la qualité des services assurés par le système éducatif. En conséquence, la langue ne peut se disséquer de la culture dans laquelle elle baigne et dans ce cas, le système éducatif est appelé à viser non seulement une réhabilitation de l'enseignement du FLE au plan quantitatif mais aussi au plan qualitatif.

---

<sup>1</sup>M. MILIANI, « La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien », in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003, p 18

## **Conclusion :**

*« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des 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. »<sup>1</sup>*

Face aux enjeux qui découlent de la mondialisation, La propagation de l'enseignement des langues et des cultures demeure indispensable.

La didactique du FLE ne cesse de connaître des bouleversements qui marquent sa perpétuation. Elle oeuvre dans la recherche de l'innovation et de l'efficacité, à varier les moyens et les modalités en vue de mettre à l'aise les deux partenaires engagés dans l'enseignement/apprentissage, c'est à dire : l'enseignant et l'apprenant.

À l'instar de toutes les sociétés, l'Algérie est soumise aux mutations mondiales. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage du FLE s'est, non seulement maintenu, mais connaît un regain de vitalité.

Dans un contexte où l'interculturel prime, le renouvellement de la mission éducative est considéré comme le catalyseur d'un enseignement/apprentissage du FLE qui lie l'aspect linguistique à l'aspect culturel.

---

<sup>1</sup> M. SERRES, *Atlas*, Flammarion, Paris, 1996, p 212.

## **Chapitre II**

### **La perspective interculturelle**

## **Introduction :**

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation des deux systèmes linguistiques (celui de la langue maternelle de l'apprenant et celui de la langue cible) engendre nécessairement celle des deux cultures véhiculées par les deux langues en question. D'après J. COURTILLON :

*« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »<sup>1</sup>*

Dans ce cas, il est nécessaire de soulever le voile sur les enjeux que suscite le contact des cultures dans la mesure où celui-ci n'engage pas uniquement les cultures mais aussi les identités des individus et des groupes.

Ce chapitre est consacré à la problématique interculturelle qui, en se cherchant un refuge dans l'enseignement des langues étrangères se heurte incessamment à des polémiques périphériques. Une définition de la notion de culture qui est extrêmement délicate serait nécessaire afin d'éclairer le concept d'interculturel. Ce concept dont la définition s'avère certainement épineuse, provoque obligatoirement une réflexion sur les représentations qui constituent un élément décisif dans l'acquisition d'une compétence interculturelle. Il sera ainsi pertinent de penser l'articulation de l'interculturel et la citoyenneté, il s'agit de démontrer comment se forge l'identité de l'apprenant au temps du frottement des cultures.

---

<sup>1</sup> J. COURTILLON, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », In *Le français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette-Larousse, 1984, p52

## **II.1. Du linguistique au culturel à l'interculturel :**

### **II.1.1. La culture :**

La conception la plus ancienne de la culture est restreinte, sa définition restait très superficielle en se limitant aux œuvres littéraires et aux réalisations artistiques.

En réalité, la notion de culture est plurielle, elle est plus riche et plus profonde, elle ne peut se limiter à des objets derrière les vitrines d'un musée ; sinon elle serait simple à assimiler.

Autrement dit ; La culture est :

*« un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations »<sup>1</sup>.*

La diversité d'aspects qu'elle englobe fait d'elle une entité hétérogène ; elle est en quelque sorte comparable à un iceberg dont la majeure partie demeure immergée. Le modèle de l'iceberg est l'un des modèles les plus connus de la notion de culture. Sa finalité est d'illustrer ses deux composantes. Il met en évidence le fait qu'il n'y a qu'une infime partie qui est visible, la majeure partie demeure cachée et donc difficile à découvrir. Ce qui est perceptible est relatif à la culture avec un grand C et qui englobe : l'art, la littérature, le théâtre, les tenues vestimentaires, etc. tandis que la culture avec un petit c et relative aux conceptions, eux caractères et à la vision du monde. (Voir figure : 03)

La culture constitue le répertoire varié et hétérogène des traits qu'un groupe social a générés, stockés, puis sédimentés au cours de son histoire. Elle est un processus en perpétuelle évolution étant donné qu'elle est influencée par d'autres cultures. Elle se caractérise donc par le métissage, l'idée d'une culture "pure" est un leurre quelle que soit sa

---

<sup>1</sup> Dictionnaire de l'éducation, Larousse, 1988.

structure, il s'avère donc extrêmement délicat d'établir une relation entre tel comportement culturel et tel groupe. L. PORCHER dit à ce sujet :

*« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit " nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées ", il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique, et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles. C'est donc une communication qui s'instaure entre les cultures »<sup>1</sup>.*

Par ailleurs, toute culture constitue l'ensemble où plusieurs subcultures se mêlent et s'interpénètrent. Elle est donc inévitablement multiple ou même brouillée. Cela reflète bien la complexité de sa définition, elle est une institution tournée vers elle-même. M. ABDALLAH-PRETCEILLE considère que : *« L'individu n'est pas seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur »<sup>2</sup>*

Pour W. BOUZAR<sup>3</sup>, il est deux sortes de cultures : une culture « pensée » et une culture « vécue ». La culture pensée représente l'ensemble des connaissances "nobles" d'un individu et qui renvoient à la littérature, la peinture, la musique, l'histoire, etc. C'est une culture réservée à une classe sociale. *A contrario*, la culture vécue est une ambiance, une doctrine du comportement général d'un peuple dans toute sa diversité. En se référant à la culture algérienne, il conçoit que celle-ci a été acculturée par l'apport des civilisations, romaine, arabo-musulmane, turque, et française. Certes, on l'a dépossédée de toutes ses institutions culturelles mais de nombreuses traditions s'étaient conservées. La culture demeure l'élément qui nourrit la gamme sociale.

---

<sup>1</sup> L. PORCHER sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf> consulté le 22/12/2005

<sup>2</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je? N° 3487, PUF, Paris, 2004, p 51

<sup>3</sup> W. BOUZAR. Op, cit. pp76-96



Les ouvrages traitant de ce concept oscillent entre « culture » et « civilisation » et ils ont souvent pris l'une pour l'autre, au cours de notre travail, nous considérons que les deux concepts sont synonymes, tout en optant pour le terme « culture » pour désigner les deux à la fois.



(Figure N° : 03)<sup>1</sup>

**La culture : UN ICEBERG**

<sup>1</sup> AFS Orientation Handbook, New york : AFC Intercultural programmes Inc. Vol 4, page 14, 1984

### II.1.2. La dimension culturelle de la langue :

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée. C'est F. de SAUSSURE qui a mis en évidence la dimension sociale de la langue en considérant que la langue acquiert sa fonction dans le groupe. Il stipule que :

*« [Le] fait social peut seul créer un système linguistique. La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général ; l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune »<sup>1</sup>*

Dans le même contexte, J-M DE QUEIROZ note que : *« L'existence de la culture d'un groupe n'est pas séparable d'une activité de communication constante qui invente, vérifie, actualise, transmet, modifie pratiquement le sens commun du groupe. »<sup>2</sup>*. Plusieurs éléments du système culturel, tels que les traditions ou les règles morales, se manifestent par le biais de la langue. En d'autres termes, la langue matérialise la culture en la rendant active, elle assure sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. En ce sens, la langue est le moyen d'accès privilégié sinon irremplaçable à une culture autre, la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Nous pouvons cependant admettre que les mots (emprunts, les néologismes, etc.) constituent des marques de certains faits de société et montrent la perpétuation des usages de la langue. C'est pourquoi, la culture ne doit plus être considérée comme une dimension ornementale du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais plutôt comme une exigence étant donné que la culture est le tissu même de la société et sa force interne. A. REY souligne remarquablement que :

---

<sup>1</sup> F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, [1915] 1987, p.305-306

<sup>2</sup> J-M De QUEIROZ. *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1997, p17

«La valeur fondamentale du français, de tout langage humain, est sociale, et plus précisément communicative. Instrument des consciences collectives, chaque langue module les universaux des sociétés humaines. Chacune personnalise la pensée, les savoirs, les sentiments et les réactions, chacune découpe l'expérience à sa manière, chacune incarne cette valeur suprême, l'humanisme. Le français, comme toute langue à diffusion importante, est un mode de vie, un style, lui-même modulable à l'infini par les spécificités de chaque communauté qui l'a reçu en partage. Expression admirable, que cet « en partage », car elle implique une égale distribution des pouvoirs du langage incarnés par la langue.»<sup>1</sup>

L'imbrication de l'historique, et du culturel garantit les significations de tout acte communicationnel. Tout mot, toute phrase, ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels qui permettent l'interprétation et le décodage ainsi, les mots sont culturellement chargés. Pour W. MACKEY<sup>2</sup>, la force d'une langue ne réside pas seulement dans sa structure grammaticale mais dans le culturel. la forme de la langue ne peut à elle seule définir sa valeur. Cette valeur provient de la richesse culturelle du peuple et constitue ce que l'on appelle « *la puissance innée de cette langue* ». Chaque culture s'exprime dans une langue différente, chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son expérience. Il est donc illusoire de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car « *la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens.* »<sup>3</sup>, et de la même façon, si l'on veut comprendre la manière de vivre d'un peuple, ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue. Cependant, langue et culture paraissent comme deux termes indissociables voire complémentaires. Il semble à présent acquis que langue et culture doivent s'apprendre simultanément et non plus séparément.

---

<sup>1</sup> A. REY, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2000 in *le français dans le monde* n°316, CLE international, Paris, 2002

<sup>2</sup> W. MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, p.201

<sup>3</sup> P. BOURDIEU, *Réponses*, Ed. Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982, p.116

### **II.1.3. L'interculturel : Concept et démarche :**

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. La langue est porteuse de manières de voir, de l'histoire des peuples, elle incarne les valeurs et les artefacts d'une culture. Par conséquent, l'intérêt d'apprendre une langue est extrêmement réduit si la langue est décontextualisée. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel.

C'est en 1975 que le terme interculturel apparaît officiellement pour la première fois, en France, dans le cadre scolaire. Depuis lors, et à partir des années quatre-vingts, les réflexions sur la démarche interculturelle se sont multipliées et le concept d'interculturel est devenu un véritable champ d'études et le centre d'intérêt pour plusieurs disciplines à savoir la didactique des langues, l'ethnologie, la sociologie...etc.

Le concept "interculturel" associé à l'origine à la situation scolaire des migrants se caractérise par une incontestable mouvance, il reflète l'idée que des individus porteurs de cultures entrent en interaction afin de se transformer, de dépasser les appartenances en vue de la création de nouvelles identités, de nouvelles cultures. Selon M. ABDALLAH-PRETCEILLE<sup>1</sup> Le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. L'interculturel s'élargit et s'écarte du contexte des migrants à d'autres publics, notamment la classe de langue. Tout ce que le contact des langues et des cultures peut engendrer comme phénomènes peut s'inscrire dans le processus de l'interculturel. M. ABDALLAH-PRETCEILLE. stipule :

*« Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter : interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture : reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques*

---

<sup>1</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, op, cit, p 85

*auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps »<sup>1</sup>*

En réalité, l'interculturel au sein du milieu scolaire et au cours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste à prendre pleinement conscience de l'ensemble des enjeux déclenchés lors du contact des cultures, il s'agit de collationner la connaissance de la culture cible et l'activation de la culture source en vue de permettre à l'apprenant une ouverture à d'autres perspectives. Elle vise à agir sur les attitudes des apprenants en dépassant et supplantant progressivement les représentations erronées par l'interaction et l'échange.

Dans une large mesure, l'apprentissage d'une langue étrangère implique l'appropriation de certains traits culturels. En conséquence, les valeurs culturelles transmises par cette langue vont influencer les connaissances déjà acquises par l'apprenant. La classe de langue est le lieu privilégié pour l'interaction des cultures en présence, les échanges entre les apprenants leur permettent de s'enrichir culturellement et de découvrir par le biais de la langue enseignée d'autres phénomènes culturels. Enseigner une langue-culture étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et de réfléchir sur leur propre système culturel.

La démarche interculturelle dans un cadre scolaire est un processus ayant pour objectif de sensibiliser les apprenants à de nouvelles perceptions du monde pour qu'ils arrivent à une conscience plus profonde de leur propre culture à travers une immersion qualitative dans une

---

<sup>1</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, Cité par M. REY-VON ALLMEN, « Une pédagogie interculturelle ? pièges et défis », *Textes et documents accompagnant le cours du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, p30.

culture étrangère au moyen de supports déclencheurs de comparaison interculturelle. Une démarche de ce type cherche « à conduire de représentations premières à des représentations « travaillées », passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience »<sup>1</sup> afin de parvenir à une forme de coexistence harmonieuse entre la culture à laquelle l'apprenant s'identifie et la culture étrangère qui se présente à travers des contenus linguistiques.

La présence des deux systèmes culturels dans le cours de langue est susceptible d'exiger de l'enseignant une véritable prise de conscience, un savoir et un savoir faire. Cependant, il est difficile pour l'enseignant d'assurer à l'apprenant un équilibre identitaire dans la mesure où d'autres facteurs interviennent. Selon L. PORCHER :

*« La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture interculturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais disponible au partage interculturel. »<sup>2</sup>*

En d'autres termes, cette opération consiste à aider l'apprenant à s'ouvrir sur l'autre culture avec une attitude de tolérance et de vigilance à la fois.

La démarche interculturelle prend appui sur la culture d'origine de l'apprenant. Il s'agit de la valoriser tout en l'initiant à la décentration. En termes plus concrets, les apprenants d'une langue étrangère sont appelés à porter un regard critique et objectif vis-à-vis de leur propre culture car certains ont tendance à idéaliser leur culture en s'y attachant excessivement au point de rejeter la culture de l'autre. C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants, vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leur

---

<sup>1</sup> J-C. BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995, p 123

<sup>2</sup> L. PORCHER, *Le français langue étrangère*. Hachette, Paris, 1995, p59

connaissances de leur culture. L'apprenant va connaître une autre perception du monde à travers ce qu'il sait déjà dans sa culture étant donné qu'il « *n'aborde l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel.* »<sup>1</sup>

La classe de langue doit être un véritable laboratoire d'échanges interculturels. Il s'agit d'encourager la coopération entre les formateurs, instituteurs, enseignants et apprenants et de créer les conditions qui favorisent le rapprochement entre les cultures. Le contact d'un locuteur avec une culture autre que la sienne par le truchement de la langue peut le conduire à une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Dans cette perspective, il est important de dépasser et non d'abandonner son système référentiel pour se mettre à la place de l'autre. Le travail de la démarche interculturelle consiste essentiellement à aider les apprenants à s'approprier et à saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'autre à savoir, l'histoire, les modes de pensée, les symboles et les valeurs. Une fois entraînés à ces éléments, ils peuvent revenir à leur propre culture, enrichis par le changement et l'expérience.

Cette démarche aspire à habituer l'apprenant à passer d'un univers à l'autre, à regarder avec une optique différente, à provoquer des isomorphismes cognitifs et émotifs, pour comprendre comment pensent et sentent les autres, pour revenir ensuite dans sa propre culture, en ayant mieux conscience de la réalité de ses propres racines culturelles. La formation à l'interculturel ne se réalise ni par une simple transmission de connaissances ni par mimétisme de comportements, mais par l'exercice et l'expérience. La compréhension des points de vues différents et leur rapprochement ont toujours constitué des finalités proclamées dans cette formation. Par ailleurs, l'interculturel se présente comme une démarche qui tout en agissant sur la conscience de l'individu, son image de soi et de l'autre, tente de développer chez lui la capacité de relativiser ses valeurs qui lui dictent tout comportement en situation de

---

<sup>1</sup> G. ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*, HACHETTE, Paris, 1986, p 24

communication ou d'apprentissage. Le Cadre Européen souligne ainsi un des objectifs de cette démarche :

*« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »<sup>1</sup>*

Initier l'apprenant à la tolérance et à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle c'est lui donner la chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement.

---

<sup>1</sup> Le C.E.C.R pour les langues, Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2000, p 9



## **II.2. Les représentations et les stéréotypes :**

### **II.2.1. Eléments de définitions :**

Le concept de représentations est de plus en plus présent dans le champ des études portant sur les langues étrangères. Les contributions de chercheurs dans le domaine de l'apprentissage lient les représentations au désir d'apprendre et à la progression ou à la régression du niveau des apprenants. Cependant, quelques clarifications concernant ce concept seront nécessaires afin de déterminer leur relation avec les langues étrangères.

#### **II.2.1.1. Les représentations :**

Les sociologues ont été les premiers à introduire la notion de représentation, E. DURKHEIM<sup>1</sup> dans son ouvrage *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, explique que, selon le groupe social, les individus ont une vision différente de la religion. Il met au jour des représentations collectives qui, se transmettent entre sujets d'un même groupe.

Après quelques années, les psycho-sociologues ont opté pour le terme « représentations sociales » au lieu de « représentations collectives » afin de mettre l'accent sur le fait que la représentation est avant tout une pratique sociale.

Pour D. JODELET, une représentation sociale est :

*« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...), la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> E. DURKHEIM E, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF 4e éd, Paris, 1960, p21

<sup>2</sup> D, JODELET, *Les représentations sociales*, Ed PUF, Paris, 1989, p 40

<sup>2</sup> A. FLAYE SAINTE MARIE, « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale » in *Les cahiers de l'actif*, Actif, Paris, 1997, p 57

La représentation est conçue comme étant cette traduction de la pensée, l'idée incomplète et provisoire de ce qui est la vérité sur un objet donné, c'est l'image de l'objet imposée à l'individu par la société.

### **II.2.1.2. Les stéréotypes :**

Selon l'étymologie, le mot « stéréotype » vient du grec *stereos* qui veut dire « dur, solide » et *typos* qui veut dire : « gravure, modèle ». Les stéréotypes sont en quelque sorte la tendance à la schématisation des opinions que les individus ou les groupes sociaux portent les uns sur les autres. Ils reposent sur des traits considérés comme étant caractéristiques d'un groupe de personnes déterminé. Cela peut être des valeurs, attitudes, comportements qu'on prête à ce groupe. Le stéréotype apparaît ainsi comme un élément de la structure des représentations. Or, les stéréotypes sont des :

*« Représentations généralisantes forgées a priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur ». »<sup>1</sup>*

Les stéréotypes ont des caractéristiques et des fonctions. Ils sont partagés par les membres d'un même groupe, bien ancrés dans l'inconscient collectif, figés, et rarement mis en question. La principale fonction du stéréotype, est de décrire l'« étranger » dans sa différence et de protéger l'identité des individus, dans des situations menaçantes, changeantes, déstabilisantes. De ce fait, dans un choc culturel, ces stéréotypes peuvent fausser toute communication et engendrer de véritables hécatombes dans des rencontres réelles.

### **II.2.2. L'interculturel et les représentations :**

La démarche interculturelle est un enjeu délicat, rempli de pièges qui s'étalent tout au long du processus. Le premier piège et le plus célèbre est celui des représentations et stéréotypes. En d'autres termes, ce qui pose problème dans les relations interculturelles et notamment les échanges scolaires, ce sont les représentations.

Les individus se font ou reçoivent certaines images de la culture et des personnes étrangères. Ces représentations souvent erronées consistent à juger une culture à partir de ses propres valeurs ; c'est-à-dire l'estimer inférieure ou méprisable, ce qui aboutit dans la plupart des cas au racisme et au rejet de la culture de l'autre et n'entraîne que l'incompréhension et les malentendus. Les images que se forment les apprenants des langues et des cultures étrangères recèlent un pouvoir valorisant ou inhibant vis-à-vis de cet apprentissage. Or, comme les représentations de l'apprenant peuvent le motiver à apprendre la langue étrangère et à s'ouvrir à une culture autre, elles peuvent aussi le démotiver, ce qui conduit souvent au blocage linguistique et au rejet culturel. Il est également important de souligner que la culture des apprenants est source de stéréotypes et de préjugés. Autrement dit, leurs représentations de l'autre culture sont un produit social et correspondent, en réalité, aux grilles d'interprétation propres à leur contexte culturel. La perception de l'autre et de ce qui est différent, se fait généralement à travers le système référentiel de la culture d'origine. Dans ce cas, la culture de l'apprenant est un filtre à travers lequel passent les nouvelles connaissances qu'il acquiert de la culture cible. Un filtre par lequel nous attribuons du sens à notre relation avec l'autre, elles sont donc une donnée importante.

La représentation que l'on peut se faire de l'autre est un phénomène complexe faisant intervenir des éléments multiples et hétérogènes (d'ordre cognitif, affectif, idéologique ...). Elles naissent du contact avec l'autre, des images culturelles issues de l'histoire et transmises par le discours social, le milieu familial, les médias, etc. D'autres sont suscitées par les

relations conflictuelles entre les deux pays. Elles se perpétuent et se renforcent avec le temps et à l'aide de différents moyens. En effet, l'espace de la rencontre interculturelle est traversé par : « (...) *des représentations sociales, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre les groupes ethniques ou nationaux.* » <sup>1</sup>

Normalement, l'autre et sa culture ne se réduisent pas aux stéréotypes qu'on en se fait ; ils ont d'autres caractéristiques non prises en compte dans les représentations caricaturales. De ce fait, continuer à généraliser et à confondre l'individu avec son groupe serait une démarche néfaste qui peut conduire au cloisonnement et à la méfiance de l'autre.

L'une des idées qui tend à être généralisée est le fait que les représentations liées à l'histoire, aux conflits entre les deux pays seraient d'un autre âge, qu'elles sont aujourd'hui dépassées, enterrées, que les jeunes en seront beaucoup plus libérés. Or, les préjugés par exemple des Algériens à l'égard des Français se sont peut-être modifiés. Mais il serait tout à fait illusoire de penser que les jeunes, parce qu'ils n'ont pas vécu l'époque des conflits et des guerres, seraient indemnes de tout préjugé. L'enfant peut avoir moins que l'adulte l'aptitude à relativiser et à mettre en cause les images qui lui sont transmises par la culture et la société et surtout par l'école car, certains enseignants ont tendance à renforcer les stéréotypes. Par conséquent, la distance par rapport aux événements traumatiques ne réduit pas forcément le poids de l'histoire.

Contrairement à ce que l'on peut penser, les représentations que l'apprenant peut se faire de la langue et la culture étrangères ne sont pas forcément négatives, il peut avoir des

---

<sup>1</sup> J-R. LADMIRAL, E.M, LIPIANSKY, *La communication interculturelle*, Armand Colin Éditeur. Paris, 1989, p199

images idéalisantes, trompeuses de l'autre et de sa culture au point de vouloir les prendre pour modèle à imiter.

Une démarche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit donc tendre à combattre les représentations qui faussent la réalité de la culture étrangère. Une fois que l'on a montré leur inanité, il est nécessaire de les redresser. On ne peut pas les « déconstruire » complètement mais plutôt les « reconstruire » pour avoir une perception « réaliste », non déformée, de l'autre culture.

### **II.2.3. Reconstruire les représentations :**

Comme nous l'avons signalé précédemment, les représentations ont un rôle non négligeable dans l'apprentissage des langues, ainsi, leur étude constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux interpréter certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour concevoir les actions didactiques adéquates.

Dans une perspective interculturelle, le travail sur les représentations et les stéréotypes passe par l'observation et l'analyse. L'objectif n'est pas de les éradiquer complètement, mais de les expliciter et de travailler sur eux afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement. Agir sur les représentations consiste à passer de l'attitude figée à l'aptitude à relativiser. Cependant, pour analyser une représentation, il convient de chercher et de comprendre les liens qui unissent les membres d'un groupe et se référer à son histoire.

Pour L. DABENE : *«tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (par le biais du linguistique) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité.»*<sup>25</sup>

Les expériences de l'apprenant, son vécu et sa société ont suscité l'intériorisation d'images qui émergent lors du contact avec une langue étrangère. Ainsi, le cours de FLE est

---

<sup>25</sup> L. DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p79

une chance pour l'apprenant de connaître un nouveau système culturel différent du sien et pour le préparer à la rencontre avec l'autre, et c'est en prenant conscience de la différence que l'apprenant va s'interroger sur ce qui l'identifie en tant que partenaire d'une culture.

Naturellement, les manuels scolaires ont la mission de développer chez les apprenants le désir d'apprendre les langues étrangères et de s'ouvrir aux autres cultures. En outre, la présence de certaines images stéréotypées et/ou l'absence de traits culturels représentatifs dans quelques manuels reflètent la persistance des représentations erronées dans les esprits des formateurs. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant paraît capital dans la mesure où il est au centre des interactions que génère l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les représentations sont repérables dans les discours et les comportements des apprenants et liées parfois à leur motivation. A cet égard, l'enseignant ne doit en aucun cas alimenter les stéréotypes mais sa mission consiste à les observer, les analyser et les expliciter afin que les apprenants en prennent conscience et coopèrent avec lui à les corriger. En ce sens, M. BYRAM et G. ZARATE confirment que :

*« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) 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. »<sup>1</sup>*

En effet, la difficulté à agir sur les représentations dans la même classe de langue demeure dans la description et l'identification de leur diversité et leurs origines dans la mesure où :

---

<sup>1</sup> M. BYRAM et G. ZARATE, « Les jeunes confrontés à la différence, de propositions de formation », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996, P9

- Chaque apprenant a ses images qu'il a acquises au cours de sa vie.
- La formation sociale d'avant l'école diffère d'un apprenant à un autre.
- L'environnement extra-scolaire n'est pas toujours le même pour tous.

Dans ce cas, le travail sur les représentations fait appel à plusieurs éléments que la formation des enseignants ne peut occulter entre autres, un savoir faire spécifique.

Généralement, les démarches consistant à agir sur les représentations sont axées sur la mise en relation entre les deux systèmes culturels tout en s'appuyant sur la comparaison qui consiste à fournir aux apprenants des informations sur les deux systèmes linguistico-culturels. Cette démarche doit entraîner une réactivation des connaissances antérieurement acquises par les apprenants dans leur langue. Toutefois, l'objectif linguistique n'est pas marginalisé dans la mesure où les apprenants vont s'exprimer en langue étrangère.

Etablir des comparaisons entre sa culture et la culture étrangère permet à l'apprenant de fructifier son répertoire culturel et langagier, et c'est en dégagant les similitudes et les différences entre les deux systèmes culturels qu'il va s'approcher de l'autre. Plus on a des connaissances réelles sur l'autre, plus les images fausses diminuent. G. ZARATE Considère que : *«Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.»*<sup>1</sup>

En même temps, il est préconisé d'insister sur la dimension identitaire qui pourrait être vue comme étant menacée à chaque fois que l'on entame une démarche interculturelle. Certes, agir sur les représentations facilite l'échange interculturel et constitue la première étape à prendre en compte, mais il ne s'agit en aucun cas de perturber l'identité de l'apprenant en le conduisant à nier ses propres repères et valeurs.

---

<sup>1</sup> G. ZARATE, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, COLL CREDIF ESSAI, Paris, 1993., p37

### **II.3. La compétence interculturelle :**

Toute démarche soucieuse de réaliser le pont entre diverses cultures par le biais des langues doit nécessairement oeuvrer afin d'installer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui lui permettra une connaissance de la langue étrangère dans ses dimension linguistique, culturelle, voire interculturelle et agir en tant qu'acteur social conscient de ses actes par la réflexion et l'analyse.

#### **II.3.1. Les composantes de la compétence interculturelle :**

La compétence interculturelle touche aux différentes notions reconnues par les didacticiens : savoir, savoir être et savoir faire. En effet, ces éléments s'entrecroisent et se complètent pour contribuer au développement de l'apprenant.

D. COSTE définit cette compétence comme :

*«un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.»<sup>1</sup>*

##### **II.3.1.1. Le savoir :**

Les savoirs sont en quelques sortes les connaissances des groupes sociaux. Ils incluent entre autres les valeurs et les pratiques sociales qui lient les membres d'un même groupe en caractérisant chacune des deux cultures en présence. Il s'agit de la capacité de dépasser la méfiance, qui a des racines profondes dans les esprits des individus, et de s'ouvrir à l'autre pour enrichir par la différence son capital linguistique et culturel. Reconnaître la culture de l'autre et la respecter, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture.

---

<sup>1</sup>D. COSTE, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *le français dans le Monde*, n°spécial, Hachette/Edicef, Paris, juillet 1998, p08



Pour ce faire, l'apprenant doit se distancier de son propre système référentiel, admettre que ses valeurs ne sont pas universelles et qu'il existe un autre système culturel différent du sien.

### **II.3.1.2. Le savoir-faire :**

Se renseigner sur les spécificités de la culture étrangère et actualiser ses connaissances de sa propre culture, incitent l'apprenant à établir des comparaisons entre les deux systèmes culturels. En d'autres termes, le savoir faire est la tendance à repérer les phénomènes culturels liés à la culture étrangère et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture. C'est l'étude comparative des valeurs fondatrice des deux cultures. Il est important pour l'apprenant d'une langue étrangère de percevoir l'autre dans sa culture et de développer une perspective critique par rapport aux deux cultures en présence. Cette manière de voir permet également d'établir des connexions et des transitions entre les différences culturelles. C'est en quelques sortes la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et la culture étrangère en gérant les stéréotypes et en relativisant son point de vue surtout lors du contact avec l'autre. Il est alors question de savoir décoder et interpréter ce qui a été réellement communiqué.

### **II.3.1.3. Le savoir-être :**

Le savoir être correspond à la maintenance par l'apprenant d'un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. Autrement dit, l'apprenant doit être capable de distanciation, se rappelant qu'il est lui même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel, son identité ne doit en aucun cas être menacée ou dévalorisée.

Il est bien clair dans les lignes précédentes que cette compétence interculturelle est une attitude et un comportement. Est compétente la personne capable de se décentrer de ses référents pour rentrer en affinité avec une autre culture et ses représentants, et pour apprécier l'altérité dans la relation et l'action.

A. FLAYE SAINTE MARIE a mis en exergue cette compétence en disant que :

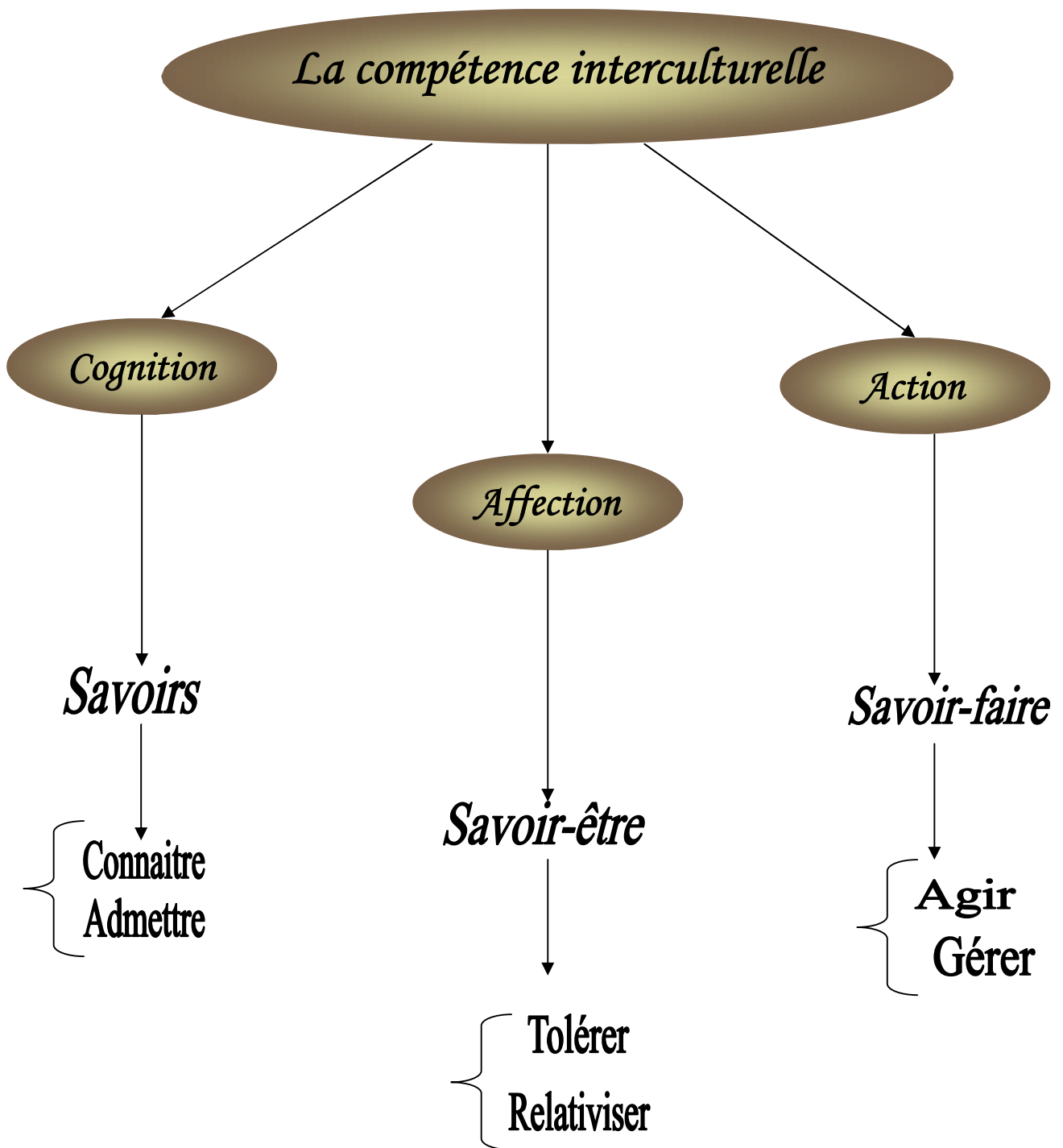
*« la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. »<sup>1</sup>*

En effet, il ne s'agit plus de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture du pays de la langue cible, mais de se servir de la langue étudiée comme d'un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissances et compréhension réciproques. Ainsi, on peut dire que la compétence interculturelle se situe :

- Au niveau cognitif quand il est question d'acquérir un certain savoir relatif aux deux cultures en question.
- Au niveau affectif car la prise de conscience des différences et des représentations touche aux valeurs de l'individu.
- Au niveau actionnel étant donné que l'apprenant agit en médiateur interculturel dans des situations multiples qui sont souvent sources de conflits interculturels tout en sauvegardant sa valeur identitaire. (Voir figure 03)

---

<sup>1</sup> A. FLAYE SAINTE MARIE, op, cit. p 55



(Figure N° :04)

Les composantes de la compétence interculturelle

### **II.3.2. Développer une compétence interculturelle en classe de FLE :**

Afin de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle, l'enseignant peut recourir à un ensemble de thèmes fortement imprégnés par les deux cultures (culture source, et culture cible). Cette démarche permettra de stimuler la curiosité de l'apprenant pour la découverte de l'autre. Il est ainsi important de lui clarifier les éléments qui composent l'identité de l'individu et du groupe afin qu'il se rende compte de ce qui l'identifie et le caractérise par rapport aux autres. En outre, l'enseignant peut lui expliquer que le métissage culturel est le fruit de l'ouverture et de l'échange et que même sa culture est la résultante de la combinaison, et de l'articulation de cultures autonomes car, selon M. ABDALLAH-PRETCEILLE : *« L'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence. »*<sup>1</sup>

L'acquisition d'une compétence interculturelle fait appel à une démarche qui permet selon A. SEDDIKI :

*« La réduction des rapports de domination entre les cultures en présence ... grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel. »*<sup>2</sup>

Une personne qui développe une compétence interculturelle pourra trouver l'équilibre entre d'une part son identité et ses convictions propres et, d'autre part, ses nouveaux acquis de la culture étrangère. Cet équilibre est semblable à un double enracinement culturel, étant donné que l'individu ne nie pas les différences ni les sentiments négatifs vis-à-vis de l'autre,

---

<sup>1</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, « Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle », in A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, 1986, p.191

<sup>2</sup> A. SEDDIKI. « La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues », manuscrit, Séminaire : « enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives », Université d'Annaba, 29-30 Avril, 1997.

mais s'appuie sur la confiance en soi et la reconnaissance de l'autre en tant que partenaire d'une culture qui possède ses propres principes fondateurs. Cette stabilité est la dernière phase de ce processus contenant selon G. HOFSTEDE une phase de « choc culturel »<sup>1</sup> résultant de la confrontation de deux univers culturels.

La familiarisation de l'apprenant avec la culture de l'autre peut construire ou détruire l'apprenant selon les contextes et les utilisations qu'on en fait. La compétence interculturelle consiste bien à passer du rejet culturel à la richesse interculturelle. Dans cette optique, la compétence interculturelle peut être considérée comme l'ensemble des :

*« Compétences sociales et relationnelles de base (...) qui sont, par exemple, les capacités à établir et maintenir des relations (...) à comprendre, à s'exprimer), à comprendre la pensée de l'autre et partager l'émotion qu'il ressent (faculté d'empathie) à inter-agir ( capacité de coopération )à agir sur l'autre sans le contraindre (assertivité). »<sup>2</sup>*

La compétence interculturelle est un processus dont on ne peut atteindre une fois pour toute le palier supérieur. L'apprenant d'une langue étrangère acquiert cette compétence progressivement et de manière toujours inachevée. Cela s'explique par le fait que les cultures se perpétuent constamment. Ainsi, l'identité de l'individu évolue tout au long de sa vie et se construit au sein d'une société susceptible de manier ses traits spécifiques à tout moment. Il est ainsi extrêmement difficile de savoir quel serait l'ensemble des connaissances nécessaires à cette compétence dans la mesure où les facettes de la culture sont riches et multiples.

---

<sup>1</sup> G. HOFSTEDE, *Vivre dans un monde multiculturel*. Les Editions d'Organisation. Paris, 1994, p 267

<sup>2</sup> A. FLAYE SAINTE MARIE, op, cit, p 54

### **II.3.3. La vigilance interculturelle :**

Idéalement, la perspective interculturelle est une formation à l'observation, à la compréhension et à la relativisation des données de la culture étrangère qui ne peut se réaliser que grâce à l'ouverture et la tolérance. En outre, cette rencontre des cultures produit nécessairement des effets sur la personnalité de l'apprenant, sur sa façon de voir et d'agir.

Dans un tel contexte, il est à souligner que le terme « interculturel » est ambivalent : d'une part, cette démarche peut être vue comme un point de départ pour une nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, centré davantage sur l'apprenant et comme une contribution à un dialogue de cultures. D'autre part, cette démarche peut conduire l'apprenant d'une langue étrangère à une perte identitaire liée à un détournement de sa propre culture et à une ouverture totale, volontaire ou forcée à l'autre culture. En effet, les protagonistes de la culture étrangère peuvent voir dans cette démarche un moyen, au nom de l'ouverture sur l'autre, du dialogue et du partage, d'investir la personnalité de l'apprenant pour le détourner de sa culture qui fonde son identité. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère devient donc au service de la déculturation ou de l'hégémonie culturelle au lieu de militer la connivence culturelle. M. GANDHI dit à ce sujet : *«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 emporté par aucune»*<sup>1</sup>

De ce point de vue, la lutte contre la déculturation concerne tous les formateurs et consiste à aider l'apprenant à adopter une stratégie de négociation entre la préservation des repères culturels d'origine et l'accueil de nouveaux repères identitaires. Cela ne peut être envisagé qu'à travers un véritable ancrage dans ses propres valeurs et convictions qui lui

---

<sup>1</sup> M. GANDHI, in Rapport mondial sur le développement humain 2004 : *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), Ed. Economica, Paris, 2004

permet de reconnaître les différences et d'en prendre ses distances. A ce propos, Z. GUERRAOUI stipule que : « *C'est dans ce paradoxe, rester le même tout en devenant autre, que réside la véritable adaptation.* »<sup>1</sup> Cela peut être vu comme un équilibre utopique dans la mesure où l'éducation de l'apprenant intervient et constitue son arrière plan qui guide ses comportements et influe sur ses attitudes. A ce sujet, L. DABENE souligne :

*« Il importe de considérer l'apprentissage d'une langue non maternelle comme un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à une autre, autant que les cultures elles-mêmes (...). La diversité de ces modes de passage qui représentent les situations d'apprentissage exige que la didactique des langues donne un statut à la variation. »*<sup>2</sup>

Il est légitime que les signes d'inquiétude et de menace se multiplient dans la mesure où le passage d'une culture à une autre est perçu comme un phénomène menant l'apprenant à l'aliénation culturelle ou à la haine de soi. Dans cette vision des choses, A. MAALOUF affirme que : « *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* »<sup>3</sup>. Mais il y'a nécessité de dire qu'avant d'être un instrument de communication, la langue est le vecteur privilégié de la culture. Il est donc inutile pour l'apprenant de s'enfermer dans sa propre culture et de ne penser qu'aux risques de déculturation lors de son apprentissage. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit dépasser cette vision réductrice et s'ouvrir à d'autres perspectives qui considèrent l'apprenant comme un acteur social non comme une machine à laquelle on inculque un savoir. Il importe donc de dédramatiser les discours qui parlent du danger de perdre une culture et de la nécessité de la récupérer, de la sauvegarder ou de la purifier, puisque la culture est un processus en perpétuel devenir, on pourrait dire que l'acculturation est en quelque sorte son mode d'être.

---

<sup>1</sup> Z. GUERRAOUI, « Situation interculturelle et dynamique identitaire » in *Les cahiers de l'Actif*, Actif, Paris, 1997, p 109

<sup>2</sup> L. DABENE, op. Cit. p 21.

<sup>3</sup> A. MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Ed : Originale Grasset, Paris, 1998, p 173

## **II.4. L'interculturel et la citoyenneté :**

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a contribué jusqu'à ce jour à instruire des apprenants en installant en eux des compétences à visée linguistique et communicative. Toutefois, l'interaction des deux systèmes culturels à savoir celui de l'apprenant et celui véhiculé par la langue enseignée nous mène à réfléchir sur le poids que peut avoir la prise en compte de l'interculturel au sein de la classe de langue sur la formation à la citoyenneté. Il importe donc de s'interroger sur le modèle de ce nouveau citoyen formé par la vie extra et intra scolaire : serait-il concilié avec lui même et avec l'autre ou cloisonné à l'intérieur de sa culture et résistant au changement ?

Dans cette optique, l'identité de l'apprenant est au cœur de tout positionnement idéologique, ainsi l'école et l'enseignant en sont parfois responsables.

### **II.4.1. De l'identité à l'altérité :**

La langue est fondatrice de l'identité individuelle et collective et constitue l'un des moyens essentiels pour pénétrer l'univers de l'autre et le connaître dans sa spécificité. En ce sens, il est important de creuser davantage l'articulation entre l'identité et l'altérité telles qu'elles sont vécues aujourd'hui. Ces concepts dont la polysémie est source de polémiques ne peuvent être négligés lors d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le concept d'identité s'avère problématique, fluctuant. C'est un projet à faire, jamais achevé, un concept à multiples facettes. L'identité s'applique aux individus aux groupes et aux communautés.

L'identité d'une communauté, d'un groupe ou d'un individu renvoie aux normes, aux valeurs et aux conduites de cette communauté, de ce groupe ou de cette personne. C'est en



quelques sortes l'ensemble des caractéristiques physiques, morales, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir et se connaître et se faire connaître. L'identité singularise l'individu et le spécifie d'autrui.

Parler de l'identité engendre nécessairement une prise en compte de l'altérité, qui est en effet l'aptitude à accepter l'autre et de prendre conscience de son existence car, on ne peut signifier son être que par rapport à l'autre. On se situe par rapport à quelqu'un et on se fait une image de soi de manière à ce qu'elle soit différente de l'autre. Il convient de souligner que l'identité de l'apprenant est un projet interactif qui se construit pour une grande part à l'école et ne peut exister en dehors de l'interaction sociale. Le sociologue C. DUBAR affirme que :

*« L'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi, (...) l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisations qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. »<sup>1</sup>*

La langue a toujours été un élément constitutif de l'identité de l'individu et est le médiateur par lequel il affronte l'autre, en d'autres termes l'altérité se concrétise en prenant conscience de tout ce qui fonde l'identité de l'autre. En se repliant sur elle même, et en renforçant l'étanchéité des frontières qui la distingue d'une autre, une culture peut emprisonner ses protagonistes dans une logique de méfiance et de prudence de l'autre en le considérant comme une menace qui peut conduire à une disparition culturelle voire identitaire. Pourtant, nier autrui c'est ne pas se rendre compte de soi même.

---

<sup>1</sup> C. DUBAR, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991, p 7

Souvent, la crainte de l'autre naît d'un sentiment d'incertitude et de non assurance. Les individus ont tendance à valoriser excessivement leurs propres valeurs et qualités, celles des groupes et cultures auxquels ils appartiennent, et à émettre des préjugés néfastes vis à vis d'autrui. Autrement dit, tout individu réagit par un désir d'affirmer son identité, cela est apparent dans ses comportements ses dires et ses actes. *«L'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire, elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défenses sociales.»*<sup>1</sup>

Ainsi, refuser la culture de l'autre sous prétexte de se perdre et de perdre son identité n'est qu'une attitude dépourvue de fondement car se perdre ne peut avoir lieu si l'individu/apprenant est assez armé de sa langue et de sa culture qu'il édifie par ses contacts et ses échanges avec l'autre. En d'autres termes, sensibiliser l'apprenant à l'interculturel dans le cours de langue ne signifie pas l'inciter à s'éparpiller entre diverses cultures sans s'identifier à aucune. Seule sa propre culture lui permet de connaître l'autre car lorsque celui-ci est bien ancré dans sa culture et parfaitement conscient de son identité, il ne peut pas se dissoudre mais s'épanouie du contact avec l'autre culture. Dans ce contexte, D. BOUGNOUX affirme qu' *« Être civilisé aujourd'hui, c'est vivre plusieurs identités sans nostalgie, sans drame mais (...) avec détachement.»*<sup>2</sup>

Par la langue, l'apprenant possède ce que le passé lui a laissé comme message et ce que le présent compose pour lui. C'est elle qui lie les membres du groupe auquel il appartient, elle fonde aussi son identité et sans elle il n'y a pas de culture. La langue est aussi perçue comme marqueur de différence et constitue souvent pour celui qui l'exerce un test d'appartenance. En effet, se lier à une langue devient un signe de différence et d'affirmation identitaire.

Dans la même optique, J-L. CALVET souligne judicieusement que :

---

<sup>1</sup> A. MUCCHIELLI, *Identité*, Ed. PUF, 1986, Paris, p112.

<sup>2</sup> D. BOUGNOUX, *La communication par la bande*, La Découverte & Syros, Paris, 1998, p 96

*«Les rapports entre groupes parlant des langues différentes génèrent des phénomènes identitaires : dans la reconnaissance de la spécificité linguistique de l'autre se fondent des identités (...) Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous. Elle dit notre situation culturelle, sociale, ethnique, (...).»<sup>1</sup>*

Dans une classe de FLE, chaque apprenant possède sa propre vision du monde et une incontestable image de soi qu'il cherche à préserver ou à remodeler. Étant donné que cette identité est exposée à un ensemble de facteurs liés à l'enseignant, aux apprenants, appartenant à la même école et surtout aux contenus de la formation, l'apprenant va ainsi s'approprier certaines valeurs et adopter de nouvelles idées et conduites qui, sans doute modifient son répertoire culturel. C'est dans ce contexte que réside la véritable difficulté, du fait qu'enseigner une langue étrangère qui se veut un médiateur culturel c'est en quelque sorte préparer l'apprenant à une conciliation avec l'autre et à vivre un équilibre identitaire dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

#### **II.4.1. Le rôle de l'école :**

L'école, comme espace d'instruction, de socialisation et de qualification, est légitimement interpellée à accomplir sa mission consistant à préparer l'apprenant à la citoyenneté tout en lui offrant les conditions qui favorisent le développement de sa personnalité. L'école étant un immense théâtre, fait intervenir de nombreux acteurs qui participent activement à la formation de l'apprenant.

Dans une optique interculturelle, La mission de l'école est d'apporter à ces jeunes apprenants les possibilités de s'épanouir afin qu'ils puissent devenir des adultes aptes à construire leur avenir, et de futurs citoyens, conscients de leurs responsabilités. Il en ressort

---

<sup>1</sup>J-L CALVET, *Le marché aux langues : Les effets linguistiques de la mondialisation*. Ed. Plon, France, 2002, pp.17-18

que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (le FLE ) imprégné d'interculturalité est la première étape vers une formation d'un apprenant qui, en admettant une autre culture, tout en sauvegardant son propre héritage culturel, va développer, un esprit de tolérance, de respect de l'autre et une compétence interculturelle.

Certes, dans le contexte scolaire, les pratiques interculturelles se trouvent souvent limitées, en raison des contraintes du système éducatif. L'enseignant d'une langue étrangère est appelé à respecter un programme pré-établi par l'institution et à se servir d'un manuel souvent décontextualisé. A ce sujet G. BAUMGRATZ-GANGL signale que :

*« Les manuels scolaires ont eux aussi tendance à assimiler l'acquisition d'une langue étrangère à une opération de change : contre mes mots, j'échange des mots étrangers équivalents, mais qui ne m'apportent aucune autre signification que celle que je connais déjà, ou qui combrent une lacune de mon expérience parce que les contenus ou les situations auxquels ils se réfèrent sont inconnus dans mon environnement -conformément à une conception purement instrumentale de la langue. »<sup>1</sup>*

Toutefois, il convient d'avancer que la tâche de l'école ne se réduit pas seulement à la transmission d'un savoir mais aussi des vertus et une morale reflétant un certain type de société. L'enseignement/apprentissage du FLE, c'est bien plus que l'enseignement apprentissage d'un «*moyen de communication*», il doit incarner pleinement une dimension interculturelle qui se réalise par le frottement des cultures en présence.

Pour S. ABOU et K. HADDAD<sup>2</sup>, l'enseignement du français doit être intégré à l'école dès le primaire sans se focaliser sur son aspect purement linguistique mais en accordant plus d'importance à son aspect culturel étant donné que le français est une langue porteuse d'une pensée et d'une culture francophone.

---

<sup>1</sup> G. BAUMGRATZ-GANGL. *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Hachette, Paris, 1996, p 58

<sup>2</sup> S. ABOU, K. HADDAD, *Une francophonie différentielle*, Ed. L'Harmattan., Paris, 1994, p14

L'école reçoit de nouvelles identités qui se construisent au cours de la formation scolaire et essaie de bâtir le pont entre leurs acquis scolaires et extra scolaires tout en éveillant les apprenants à reconnaître la complexité de la société. La finalité de l'école demeure donc la formation d'un citoyen conscient de lui même, de sa culture et celle des autres et capable de contribuer à l'évolution de son pays car : « *Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne* »<sup>1</sup>

Cependant, il est question de savoir combien de temps consacre-t-on dans les écoles à l'apprentissage des réalités qui sont celles d'autres groupes sociaux, d'autres cultures ou d'autres pays. En ce sens, l'objectif d'une démarche interculturelle est surtout formatif. Autrement dit, pour enseigner le FLE dans une perspective interculturelle, il est préconisé de revoir la façon dont l'école représente le monde et les cultures des peuples et développer chez l'apprenant les aptitudes et les valeurs indispensables pour évoluer dans un monde marqué par des mutations rapides.

#### **II.4.3. L'enseignant, un médiateur interculturel :**

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la nécessité de tenir compte des différences portées par les apprenants semble s'imposer. Les connaissances, les stratégies d'apprentissage, les aptitudes, les intérêts et les représentations des apprenants et leurs conditions socioéconomiques familiales revêtent une importance nodale capitale dans ce processus et revendiquent plus de concentration et de temps. Cependant, certains enseignants semblent peu préparés à transiger avec cet ensemble de facteurs et se trouvent souvent désarmés face aux exigences de l'institution, aux données de l'environnement et aux défis qui en découlent, ce qui les limite dans l'accomplissement de leur mission.

---

<sup>1</sup> Victor HUGO, cité par B. BENATTARD, *Le métier d'enseigner*, Editions Fleurus, 1988, Paris, p 25

Dans la classe de langue où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal (aux plans cognitif, affectif et culturel) d'apprenants parfois très différents les uns des autres, et souvent très différents de lui-même. Cette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants. Dans un tel contexte, la classe de FLE peut être le lieu qui comprend l'ensemble des phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignant et enseignés. L'enseignant du FLE vient en classe avec ses représentations à l'égard de la langue et la culture qu'il enseigne, ses propres valeurs et sa manière de voir le monde.

Les représentations que l'enseignant peut avoir à l'égard de la langue et de la culture cibles influent souvent sur les points de vue des apprenants. Autrement dit, l'enseignant peut avoir des préjugés et des images fausses et d'autres très positives du pays où l'on parle la langue enseignée. Généralement, ces enseignants, sans être conscients, communiquent leurs attitudes aux apprenants. Ces derniers mémorisent le moindre commentaire émis par leurs enseignants.

En s'inscrivant dans une perspective interculturelle, l'enseignant peut emprunter plusieurs voies dont le but est d'orienter la vision que ses apprenants peuvent avoir de la langue étudiée et de la culture qui lui est associée. Il ne s'agit pas de présenter une vision positive ou négative du pays et du peuple étrangers, mais plutôt de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants sans qu'il y ait surestime ni sous-estime de sa propre culture. Pour ce faire, l'enseignant doit développer chez son apprenant le goût des langues, le désir de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue qu'il apprend. Cependant, ce que l'enseignant doit se demander n'est pas la quantité d'informations sur un pays et sa culture qu'il doit inclure dans

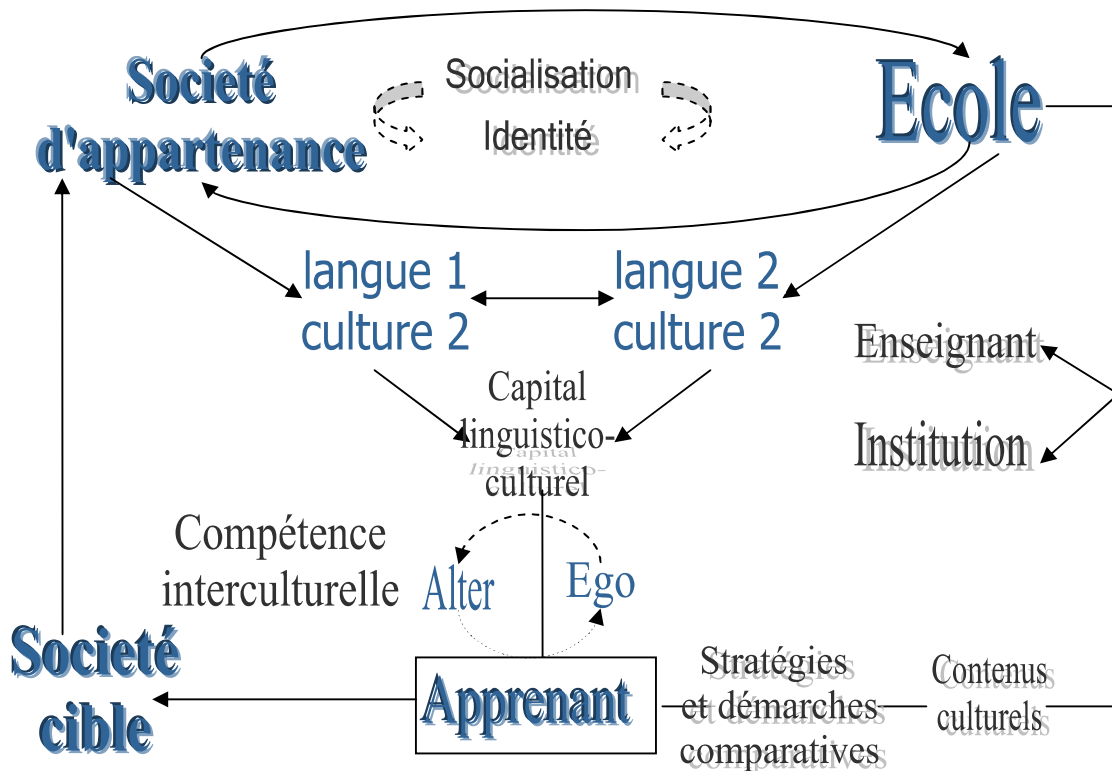
son cours mais la manière qu'il doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes.

Ainsi, l'enseignant n'appartenant pas à la culture étrangère, a l'avantage de considérer cette culture à distance et de faire comprendre à son apprenant de manière explicite, les fondements de ses représentations et la manière dont ses valeurs et ses conduites peuvent aussi être jugées par d'autres étant donné que tous les deux partagent le même arrière-plan culturel.

Certes, l'enseignant n'a pas à tout savoir sur les cultures étrangères. Son travail est essentiellement axé sur la prise en charge des manières dont l'apprenant réagit face aux autres tout en l'encourageant à être plus observateur vis-à-vis des différences culturelles afin qu'il soit mieux préparé à l'altérité. Or, l'enseignant doit oeuvrer à clarifier l'opacité des prises de positions de l'apprenant, s'efforcer d'éliminer les stéréotypes et préjugés, et réfléchir aux méthodes avec lesquelles il peut amener son apprenant à s'approprier cette conscience interculturelle en l'aidant à s'adapter et à se retrouver dans des situations problématiques. Mais cela exige un effort plus important, si bien que la plupart des enseignants ne sont pas suffisamment sensibilisés à cette démarche. C'est pourquoi, il est préconisé de former un enseignant capable de jouer et de remplir le rôle de médiateur culturel et qui doit concevoir que l'apprenant vient à l'école pour forger une identité qui lui permettra de devenir un citoyen envisageant un meilleur avenir tout en tenant compte de son passé et de son présent.

Dans ce cas, la formation académique de l'enseignant de langues étrangères doit s'élargir en prenant en charge le côté culturel comme ensemble hétérogène de connaissances à intérioriser, ainsi, le doter d'aptitudes à former des citoyens créatifs, responsables, et sensibles à la diversité culturelle.

Pour synthétiser le prolongement de nos réflexions, nous disons que la société et l'école ont un rôle à jouer dans la socialisation de l'apprenant et dans la construction de son identité dans la mesure où la mise en interaction des langues et des cultures en présence contribue à l'accroissement de son capital linguistico-culturel. Cette vision des choses implique la participation de l'enseignant et de l'institution, tout en faisant appel à des contenus culturels adéquats et en adoptant des démarches et des stratégies comparatives en vue de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle. Cette compétence lui permet d'agir en tant qu'acteur social, d'affronter la vague de l'éclatement des frontières et de reconnaître l'autre dans sa différence. (Voir Figure 05)



(Figure N° :05)

L'interculturel : de l'école à la société



## **Conclusion :**

*« (...) arrivé à un certain niveau d'appropriation de la langue/culture étrangère, on n'est plus tout à fait le même, ni totalement l'Autre. Il y a eu restructuration. On est métamorphosé. Par le jeu interactif entre la culture originelle et la culture apprise, une troisième dimension se met en place. Un "trait d'union" entre deux univers. »<sup>1</sup>*

Une didactique des langues prise aujourd'hui dans l'engrenage de la mondialisation/globalisation est davantage centrée sur une perspective interculturelle et visant à doter l'apprenant de compétences multiples et à le préparer à vivre dans un « village planétaire »<sup>2</sup>

Vouloir développer une réflexion sur la perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE reflète la nécessité de faire évoluer nos systèmes éducatifs pour les adapter aux besoins de celles et ceux qui devront assumer demain l'avenir de notre pays.

Les méthodes et techniques désirant former les apprenants à l'interculturel doivent dépasser l'étroitesse d'une description théorique, car les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire face à la différence et aux conflits culturels. Par conséquent, il convient de dire que l'interculturel se vit plus qu'il ne se décrit, s'adopte plus qu'il ne s'apprend.

Ainsi, nous pouvons dire que le monde est comme une famille. Comme on s'efforce de gérer les relations entre les membres de la même famille à fin qu'il y'ait entente et harmonie, il est souhaitable de développer ce principe pour qu'il y'ait dans le monde paix et conciliation.

---

<sup>1</sup> G-D DE SALINS cité par Daniel FELDHENDLER, « Dramaturgie et interculturel » in *Le français dans le monde* n°234, Hachette-Larousse, 1990, p13

<sup>2</sup> U. ECO, cité par Aline GOHARD-RADENKOVIC, op, cit, p 17

## **DEUXIEME PARTIE :**

**La classe de FLE : lieu propice à la  
didactisation de l'interculturel.  
De la représentation à l'action**

# Chapitre I

## **Attitudes des enseignants du secondaire sur la valorisation de l'interculturel en classe de FLE**

*« Si l'on interroge bien les hommes, en posant bien les questions, ils découvrent d'eux-mêmes la vérité sur chaque chose. »*

*PLATON*

## **Introduction :**

La volonté de donner un sens pratique à notre réflexion se rattache d'emblée à la nécessité d'appréhender la démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans un milieu homoglotte, et qui se réalise dans un partenariat pédagogique réunissant l'enseignant, l'apprenant et les contenus à enseigner.

Tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère renvoie en premier lieu à « l'enseignant » conçu comme un acteur crucial de la formation et aux « moyens d'enseignement » qui demeurent des auxiliaires pédagogiques importants permettant d'accomplir efficacement toute démarche. Il s'avère donc nécessaire de mettre l'accent sur l'impact de ces deux éléments prépondérants sur l'apprenant et sur une approche s'inscrivant dans une perspective interculturelle.

Autrement dit, L'intérêt que nous portons à une perspective interculturelle dans une classe de FLE nous incite à approcher et à saisir de manière judicieuse l'interdépendance entre « l'enseignant » « l'apprenant » et « les moyens d'enseignement » et de collationner les interactions qui en découlent. L'interculturel est un territoire à haut potentiel de développement et de découvertes, et une réflexion sur les liens existant entre ce triangle pédagogique contribuera sans doute à mieux expliciter cette problématique. Par ailleurs, La manière dont l'enseignement se passe en classe de FLE dépend largement de ce que les enseignants jugent appropriés, de leurs techniques, leurs représentations, les exigences de l'institution et d'une somme d'autres facteurs inhérents à l'enseignement.

De telles considérations nous poussent à puiser dans ce champ en faisant appel à un questionnaire en vue de dégager les trois fils conducteurs et de procéder à une analyse qualitative plus détaillée des rapports qu'ils entretiennent. Notre questionnaire s'articule autour de thèmes relatifs aux données de la problématique interculturelle de sorte qu'ils puissent nous révéler les implicites des influences réciproques dans le processus conjoint

d'enseignement/apprentissage du FLE et d'éclairer la correspondance entre les facteurs qui interviennent en classe. Le recours à un questionnaire se justifie par le fait qu'il nous offre un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche. Il peut à notre sens appuyer la réflexion didactique de notre recherche en nous permettant de faire émerger les attitudes des enseignants sur les situations du contact des langues et des cultures et leurs pratiques de classe concourant à l'épanouissement ou au désarroi de l'enseignement.

L'enseignant, pierre angulaire de la formation scolaire représente :

*« Le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés. »<sup>1</sup>*

C'est à la lumière de cet avis que nous avons envisagé de nous intéresser dans ce premier axe de notre partie pratique aux enseignants en souhaitant récolter le plus de données afin de répondre au questionnement de notre recherche.

---

<sup>1</sup> D. GIRARD, « Enseigner les langues, méthodes et pratiques », BORDAS, Paris 1985, p 135

## **I.1. Description du questionnaire :**

Avant d'amorcer la description de notre questionnaire et de mentionner les objectifs auxquels il est censé répondre, il s'avère pertinent de rappeler que le questionnaire peut apparaître un outil d'élaboration facile mais il requiert une certaine compétence de la part de celui qui l'adopte comme moyen de cueillette des données.

L'enquête relève d'une démarche scientifique, c'est pour cette raison qu'elle doit être conduite avec une rigueur méthodologique pour réduire le plus possible les risques qui peuvent en découler. Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil nécessaire pour réaliser notre enquête. L'utilisation de la méthode du questionnaire est très rentable dans la mesure où c'est un instrument qui permet de récolter un maximum de données par le biais de questions, mobilise le moins de temps possible, permet un retour rapide des informations, aide à décrire, comparer ou expliquer.

Parmi les inconvénients majeurs du questionnaire, rappelons les suivants : le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères ou parfois masquées, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui vont être faites des questions par les sujets. Enfin, les questions mal comprises peuvent mener à des réponses vagues qui ne répondent pas à l'objectif du départ.

En somme, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et à l'objectif de notre travail en veillant à ce que les questions posées englobent tous les fils de notre recherche. Ainsi, envisager un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle revêt une dimension associée à l'enseignant qui demeure l'explorateur des outils didactiques et l'accompagnateur de l'apprenant dans sa formation mais aussi à l'institution qui délimite les objectifs de toute démarche et en impose les contenus.

Le présent questionnaire est destiné à dix enseignants du secondaire. Il se compose de quinze questions majoritairement ouvertes étant donné que nous avons demandé aux questionnés de justifier leurs choix. Les questions ouvertes n'imposent pas certaines réponses, mais elles invitent les enseignants à proposer leurs propres explications, peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question en élargissant notre étude à d'autres éléments inattendus.

Vu le rapprochement des objectifs des questions posées, nous avons jugé utile de les regrouper en sections en fonction des finalités visées. Dans ce qui suit, nous allons présenter les objectifs des questions

SECTION°1 :  
(Questions 1, 2, 3, 4,5)

S'informer sur les représentations que les enseignants se font de la langue qu'ils enseignent et de la culture qu'elle véhicule. Ces images peuvent conditionner les pratiques de classes et la valeur accordée à la dimension culturelle dans le cours.

Savoir si leurs élèves se rendent compte de ces attitudes parce qu'elles peuvent influencer sur leurs représentations et leur motivation.

Etablir le lien entre leurs représentations vis-à-vis de la culture française et l'importance qu'ils lui accordent dans leurs cours. Leurs conceptions à l'égard du contact des cultures se manifestent dans les pratiques de classe.

SECTION°2 :  
(Questions 6, 7, 8, 9,10)

Se renseigner sur les moyens qui peuvent selon ses enseignants rendre l'enseignement de la culture possible et efficace dans une classe de FLE et savoir s'il est facile de gérer l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère

Déterminer la relation entre les contenus culturels des manuels scolaires de français et la capacité des enseignants à approfondir l'enseignement de la culture en évoquant les réalités sociales et les spécificités des cultures en présence.

Connaître la place de la culture dans l'ancien et le nouveau système éducatif. C'est à dire, savoir si le renouvellement de la mission éducative se fait en tenant compte des mutations sociales et mondiales.

SECTION°3 :  
(Questions 11, 12, 13, 14,15)

Savoir si les enseignants sont conscients de l'existence de certaines représentations de la culture cible chez leurs élèves et qui peuvent influencer sur leur motivation à apprendre le français.

S'informer sur les différentes manières d'agir sur ces représentations que les enseignants peuvent adopter en classe.

Connaître leurs attitudes face à la valorisation de l'interculturel en rapport avec l'identité de l'apprenant du FLE



## **I.2. Analyse des résultats:**

### **SECTION N°1**

**Q1:** *Quelle(s) image(s) vous vous faites de la langue que vous enseignez ?*

Une belle langue, une langue de science et de savoir provenant d'un pays d'une grande histoire et culture, telles étaient les réponses données par huit enseignants à cette question et qui considèrent que malheureusement, elle a tendance à devenir « étrange » pour la majorité des élèves du fait qu'elle commence à s'absenter de leur répertoire langagier. Les deux restants, affirment son statut de langue « étrangère » et le fait qu'elle soit un très bon véhicule de la culture française sans donner plus d'explications.

**Q2:** *Quelle(s) représentation(s) vous vous faites de l'enseignement de la culture française en classe de FLE ?*

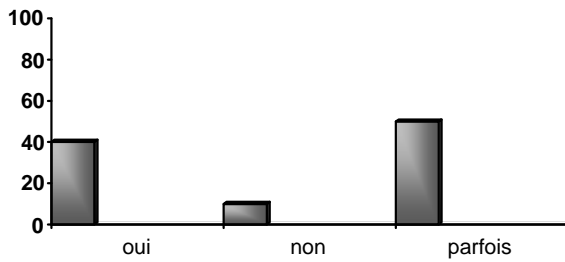
Sept enseignants font allusion dans leurs réponses à l'objectif communicatif de tout enseignement de langue, et en particulier le FLE sachant qu'une compétence communicative revêt une compétence culturelle. Deux autres considèrent qu'il est question d'enseigner la langue avec la culture qu'elle véhicule, parce que la langue se lie à un peuple, à une histoire, donc à une culture. Pour eux, dans la plupart des cas, la culture est nécessaire dans le cours de FLE car elle apporte une ouverture sur le monde, une richesse pour les élèves. Un enseignant avance qu'elle est totalement absente dans la classe de langue.

**Q3:** *Avez-vous l'habitude de communiquer vos attitudes vis-à-vis de la langue-culture française à vos élèves ?*

*Tableau n°1*

<b>OUI</b>	<b>NON</b>	<b>PARFOIS</b>
4	1	5

Représentation graphique n°1



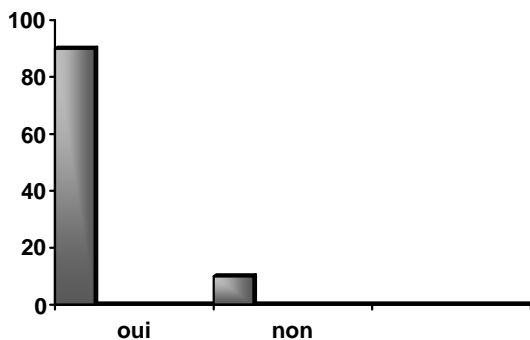
Cinq enseignants parmi les dix interrogés explicitent parfois leurs attitudes vis-à-vis de la langue et la culture françaises à leurs élèves pendant les cours de FLE. Quatre autres admettent qu'ils ont l'habitude de communiquer leurs points de vue par rapport à la langue et la culture françaises en classe. Un enseignant a répondu par NON.

**Q4:** *Si la langue est intimement liée à la culture, pensez-vous que la culture française doit accompagner tout apprentissage de langue ?*

Tableau n°2

OUI	NON
9	1

Représentation graphique n°2



Pour les enseignants qui ont répondu affirmativement, il est impossible de concevoir la hiérarchie langue/culture, on ne peut jamais les dissocier. Langue-culture sont les deux facettes ou composantes d'une même médaille. Apprendre la langue conduit automatiquement à se renseigner sur la civilisation française avec toutes les évolutions qu'elle a subies. Une langue sans culture est une idée qui à défaut d'être fausse ne peut être qu'une utopie, alors comment peut-on enseigner l'utopie ? Ces enseignants affirment qu'il est obligatoire que la culture accompagne l'enseignement de la langue afin de comprendre certaines réalités. Un texte littéraire mène souvent à s'interroger sur son contexte afin de mieux expliquer les faits. Concernant l'enseignant qui a répondu négativement, l'existence de quelques écrivains Algériens qui écrivent en français et qui pensent transmettre notre culture à l'étranger justifie le fait d'enseigner la langue française sans recourir à la culture à laquelle elle se rapporte.

**Q5:** *Quelle importance accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?*

Quatre enseignants insistent sur le fait qu'ils accordent une grande importance à la composante culturelle en enseignant la langue française car dans la plupart des cas, la culture est un bon moyen pour mieux appréhender la langue et semble motiver les élèves en suscitant leur curiosité et pour les exposer à davantage de vocabulaire. Se référer à la culture dans le cours de langue anime les élèves en les incitant à prendre la parole, à donner leurs points de vue et à faire des comparaisons entre les deux cultures en présence. Deux enseignants n'abordent cette dimension que quand l'occasion se présente, ou quand l'explication des textes nécessite cela. Un des enseignants enquêtés affirme ne jamais faire appel à cette culture à cause de la représentation négative que s'en font les apprenants. Pour les trois autres, malgré le fait qu'actuellement les programmes visent la compétence communicative, la dimension culturelle demeure très marginalisée car, l'enseignement des structures grammaticales et la volonté de développer chez les élèves les quatre habiletés sont les deux préoccupations

majeures qui dominent au cours des séances. Pourtant communiquer en français nécessite une prise en compte de la culture de l'autre, des expressions idiomatiques, de certains concepts liés à la culture et au peuple français, ce qui est en contradiction avec l'objectif suprême de tout enseignement de langue. Les élèves n'arrivent jusqu'à maintenant à communiquer parce qu'ils apprennent une langue « desséchée ».

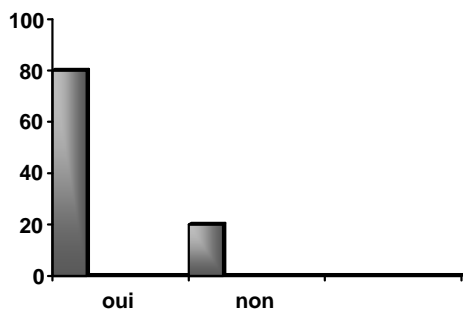
## SECTION N°2

**Q6:** *Selon vous, y'a-t-il des moyens pour enseigner la culture française au sein de la classe de FLE ?*

Tableau n°3

<b>OUI</b>	<b>NON</b>
8	2

Représentation graphique n°3



Les justifications données par les enseignants qui ont répondu par l'affirmative se lient au choix des textes et des poèmes et à la variation des supports didactiques. Pour eux, cela suppose une formation solide et une activité livresque sans relâche car, il n'est pas aisé d'enseigner les « classiques » aux élèves sans pour autant avoir parcouru la littérature française, et assimiler et connaître tous les genres littéraires (prose, poésie, théâtre. etc.). Il

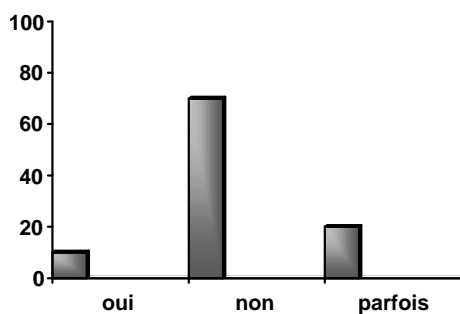
s'agit aussi d'imaginer certaines situations de communication comme cela se fait en anglais (Ex : Rafik in England) à travers les images, les textes, les dialogues etc. Un enseignant parmi eux a cité les laboratoires de langues et les moyens audio-visuels. Les deux enseignants qui ont répondu NON considèrent que seul le manuel scolaire peut être le moyen d'enseigner la culture avec la langue car il n'y a pas de moyens intéressants pouvant lier l'aspect linguistique à l'aspect culturel de la langue.

**Q7 :** *Généralement, les textes littéraires, poèmes, etc. présents dans la plupart des manuels scolaires de français sont révélateurs d'une culture. Quand vous enseignez la langue à l'aide de ces supports, avez-vous l'habitude d'aborder la culture française d'une manière approfondie et de prendre en compte l'interaction entre la culture française et la culture de l'apprenant ?*

Tableau n°4

OUI	NON	PARFOIS
1	7	2

Représentation graphique n°4



Sept enseignants, répondant NON à la question posée, expliquent qu'enseigner de la poésie en classe de FLE relève surtout de l'esthétique du texte. Aucun moment de l'explication d'un poème où l'on parle du contexte, d'école ou de courant littéraire. Les poèmes proposés sont

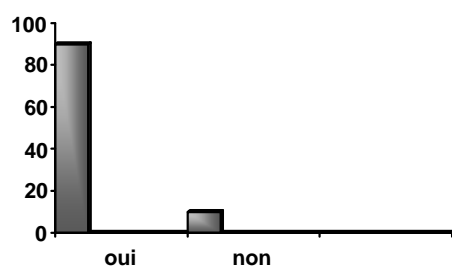
étudiés pour leur beauté et leur typographie. Pour les textes, l'objectif linguistique prime et généralement l'auteur du texte et le milieu socio-culturel auquel le texte renvoie ne sont pas cités. Pour l'enseignant qui a répondu OUI, il affirme qu'avec le nouveau système, il est obligatoire de le faire si l'on veut aller au fond des choses. Ceux qui ont répondu PARFOIS font allusion à l'image de la culture française pour les formateurs. Selon eux, cette culture est toujours mal vue et c'est la raison pour laquelle elle est presque absente dans les manuels scolaires de français. L'objectif culturel voire interculturel est toujours négligé. Pourtant les pays développés mettent en oeuvre divers moyens pour installer les compétences interculturelles chez les élèves. Ils ajoutent que malheureusement, la culture est occultée, si ce n'est pas à cause du programme c'est à cause du temps.

**Q8:** *Dans l'actuelle réforme du système éducatif, pensez-vous que la dimension interculturelle est suffisamment prise en compte dans les nouveaux manuels scolaires ?*

*Tableau°5*

OUI	NON
1	9

*Représentation graphique n°5*



La majorité soit 90% des enseignants interrogés indiquent que les manuels actuels ne sont qu'une actualisation des anciens manuels, les objectifs culturels figurent implicitement étant donné que la compétence communicative est privilégiée. La culture demeure absente. Pour

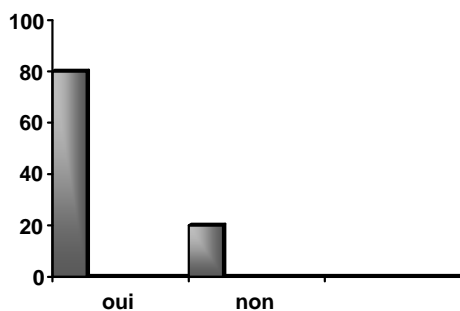
l'enseignant qui a répondu OUI, les manuels actuels du secondaire véhiculent la culture française.

**Q9:** *Pensez-vous que la composante culturelle de la langue française a été marginalisée dans l'ancien système éducatif ?*

Tableau n°6

OUI	NON
8	2

Représentation graphique n°6



Huit enseignants parmi les dix questionnés se rejoignent pour dire que la composante culturelle a été très marginalisée dans l'ancien système éducatif, le choix des textes et des supports l'affirme car la plupart reflètent la réalité algérienne. Pour eux, certes la culture algérienne doit être incluse dans les textes mais pas au détriment de la culture française. L'un de ces enseignants avance que c'est pour des raisons politiques que l'institution éducative fait en sorte de ne pas permettre l'émergence de cette culture. Il souligne que si l'on compare le manuel algérien de français à ceux d'autres pays, on va constater que c'est le seul à avoir occulté cette culture et enseigné cette langue anarchiquement. Et si l'on le compare à celui de l'anglais, la différence est claire étant donné que la culture britannique est omniprésente dans le manuel d'anglais, il rajoute qu'on trouve des images du pays en question, des artistes, des œuvres d'art, etc. Tout support didactique se lie automatiquement à la réalité britannique et/ou

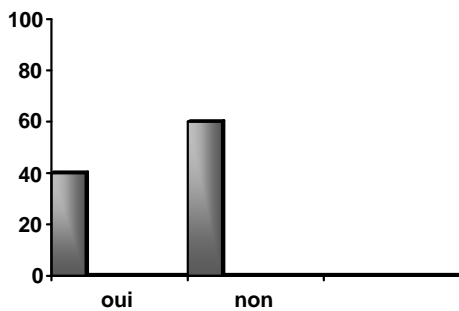
américaine et suscite des interactions culturelles. L'enseignant ayant répondu NON s'est référé au système des années soixante-dix où l'on étudiait les grands écrivains Français, les pièces théâtrales qui reflétaient les réalités sociales.

**Q10 :** *Est-il facile d'enseigner la langue française tout en tenant compte de la culture qu'elle véhicule ?*

*Tableau n°7*

OUI	NON
4	6

*Représentation graphique n°7*



Les six enseignants qui ont répondu NON lient la difficulté à enseigner la langue en prenant en compte de la culture dont elle est issue au milieu où elle est enseignée car, étant différent, il est difficile pour l'élève d'imaginer et, de conceptualiser les données. Les enseignants ont mentionné aussi les représentations des élèves car celles-ci guident parfois les objectifs et les démarches de l'enseignement. Les quatre autres ayant répondu OUI partent du principe que les textes français sont révélateurs de la culture et peuvent être utilisés à visée linguistique et culturelle à la fois. Seulement, ils n'arrivent pas à mieux les exploiter faute de temps et surtout parce qu'ils doivent respecter le programme.



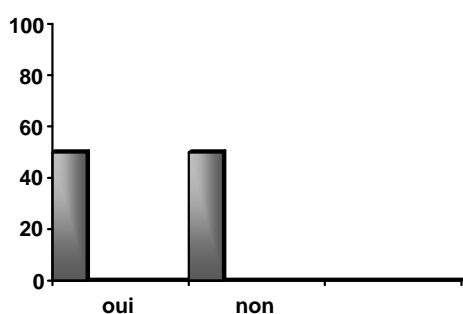
### SECTION N°3

**Q11 :** *Avez-vous l'impression que vos élèves ont des représentations négatives vis-à-vis de la langue française ?*

Tableau n°8

OUI	NON
5	5

Représentation graphique n°8



Les cinq enseignants ayant répondu OUI, ont constaté le rejet des élèves de cette langue à cause de certaines idées préconçues. Pour ces enseignants, ces images sont aussi bien liées à la culture qu'à la langue, ils n'aiment pas la culture et donc ils n'apprécient pas l'apprentissage de la langue. Parfois ce sont les élèves ayant un niveau faible en français qui se font des images négatives de cette langue. Les cinq restants signalent que les élèves sont très motivés et attendent avec impatience les cours de français. Ils pensent qu'ils perdent beaucoup en ne connaissant pas une langue qui peut les aider. Cela dépend dans la plupart des cas des enseignants, des rapports établis entre l'enseignant et l'enseigné et surtout des contenus de la formation.

**Q12 :** *Si vous constatez l'émergence de certains stéréotypes relatifs à la culture française chez vos élèves, quelle attitude adoptez-vous ?*

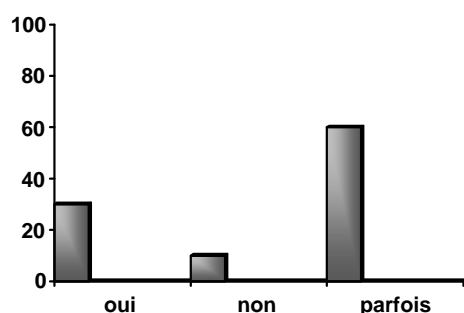
Dire aux élèves que la langue française est un moyen de communiquer à l’instar de l’anglais et des autres langues, un moyen d’accès à l’information et à la culture des peuples serait la bonne stratégie afin de corriger les stéréotypes selon les réponses données par tous les enseignants à la question posée. Ils rajoutent que les stéréotypes sont une donnée nécessaire dans l’apprentissage de telle langue dans la mesure où ils déterminent la relation de l’apprenant à la langue et à la culture cibles.

**Q13:** *Pensez-vous que les représentations (négatives ou positives) des élèves à l’égard de la culture française influent-elles sur leur motivation à apprendre la langue ?*

Tableau n°9

OUI	NON	PARFOIS
3	1	6

Représentation graphique n°9



Six enseignants parmi les dix questionnés ont répondu PARFOIS à cette question. Ils considèrent qu’en refusant une culture, les élèves peuvent refuser la langue qui y est afférente. Pour eux, il y’a une méprise de la culture française et quelque fois une haine liée à l’image du colonisateur qui persiste encore à cause des cours d’histoire, d’arabe et de certains enseignants. Ceux qui ont répondu OUI rattachent la motivation des élèves à l’environnement qui influencent leurs attitudes, ces enseignants affirment que les élèves essaient de se

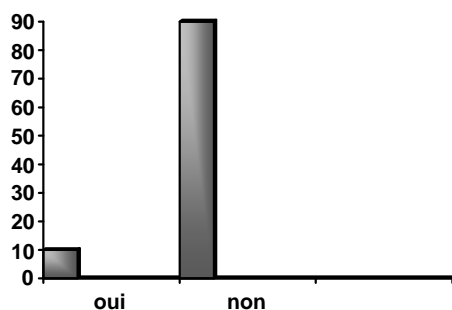
comporter comme des élèves qui vivent en Europe (tenues vestimentaires, musiques écoutées et les programmes télévisés qu'ils préfèrent regarder). Ils sont très attirés par ces cultures, ce qui les motive à apprendre la langue française. Un enseignant a répondu NON sans donner de justification à sa réponse.

**Q14:** *Pensez vous que l'enseignement de la culture française en classe de FLE va évincer la culture de l'apprenant ?*

Tableau n°10

OUI	NON
1	9

Représentation graphique n°10



90% de la totalité des enseignants interrogés nient le danger qui peut découler de l'enseignement de la culture française en classe de FLE car selon eux, cela permettra aux élèves de lier leurs connaissances de leur culture à celles de l'autre. Confronter deux cultures est une richesse et non pas une tare. Ils rajoutent que pour l'élève, connaître la culture de l'autre ne peut que consolider sa propre culture. Les élèves ne vivent pas sur une île isolée ou

sur une planète lointaine. Leur faire comprendre que d'autres systèmes de valeurs existent c'est selon eux, la meilleure façon d'éviter un choc irréversible et des confrontations multiples. Le contact avec l'autre est permanent, les sociétés s'interpénètrent, il faut donc préparer les élèves à tout ce qui en découlent. Ces enseignants avancent que la culture des élèves est déjà enracinée. Ainsi les heures et les contenus consacrés à l'enseignement de la langue et éventuellement la culture française ne peuvent jamais susciter une perturbation identitaire chez les élèves. Un enseignement de la langue accompagné de celui de la culture contribue, si cela est bien géré, à une richesse des élèves au niveau personnel et intellectuel. Il s'agit d'une initiation, préparation de l'apprenant à l'ouverture sur le monde et à l'apprentissage du dialogue avec l'autre. Le seul enseignant ayant répondu OUI affirme que l'enseignement de la culture n'est pas du tout important, ce qui est essentiel est bien celui de la langue.

**Q15:** *Quel est selon vous l'apport d'un enseignement/apprentissage du FLE dans une dimension interculturelle pour les élèves ?*

L'apport d'un enseignement/apprentissage du FLE s'inscrivant dans une perspective interculturelle serait selon cinq enseignants une maîtrise de la langue et de ces composantes, les élèves peuvent communiquer aisément avec des natifs surtout par internet. Cet enseignement va les préparer à de prochaines rencontres avec des natifs dans différents domaines. Il s'agit d'un plus pour les élèves, c'est à dire, outre leur langue et leur culture maternelles, le français leur permet d'évoluer, changer leurs attitudes et de concevoir d'autres systèmes culturels. Ils rajoutent que faire le lien entre leur culture et la culture française serait le premier pas vers l'ouverture et la tolérance. Pour les quatre restants, il est temps de prendre davantage conscience des cultures étrangères et des réalités sociales car les élèves ont cette aptitude à s'ouvrir aux autres cultures et ne sont pas cloisonnés à l'intérieur d'une culture

unique. L'environnement véhicule la culture française alors pourquoi ne pas l'enseigner avec la langue qui lui est associée. De plus, avec la vague de la mondialisation, les élèves doivent davantage être sensibilisés non seulement au respect des cultures étrangères, mais aussi à puiser dans leurs systèmes pour en extraire les spécificités. Un enseignant considère qu'il faut se baser sur l'enseignement de la langue afin d'appréhender la culture.

### **I.3. Interprétation des résultats :**

#### SECTION N°1 :

Les réponses obtenues dans cette section font ressortir que les répondants sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française. Etant une langue de science et de culture, les élèves peuvent s'en servir comme un moyen de communication et de découverte d'autres systèmes culturels. Les images que les enseignants se font de cette langue dévoilent un certain pessimisme lié au statut de cette langue et aux compétences des apprenants qui se détériorent. Leurs représentations de la culture françaises sont généralement transmises à leurs élèves. Les enseignants mettent aussi l'accent sur la jonction langue-culture. Pour la majorité, la séparation de l'enseignement du français de celui de la culture est inconcevable. La culture est partie prenante de la langue, C'est pourquoi ils accordent assez d'importance à l'intégration des éléments culturels dans les pratiques de classe quand cela est possible parce qu'il y'a toujours les contraintes du programme déjà établi par l'institution. A l'exception d'un seul enseignant qui affirme ne pas accorder d'importance à la culture française et préférer la centration sur l'enseignement du linguistique. Cela montre que la prise en compte de la dimension culturelle dans une classe de langue est influencée aussi bien par les représentations de l'enseignant que par le programme officiel.

## SECTION N°2 :

Les réponses collectées dans cette section révèlent la capacité des enseignants à enseigner le français en moyennant divers supports supposés « véhicules culturels » à savoir les textes littéraires et les poèmes. Les enseignants citent aussi les moyens audio-visuels qui permettent à l'apprenant l'acquisition d'une compétence communicative et culturelle. Ils font allusion à la formation des enseignants en considérant qu'enseigner la culture exige que l'enseignant possède de vastes connaissances culturelles. A partir des réponses données par ces enseignants, il est clair que la dimension culturelle de la langue française et presque occultée, que ce soit dans les objectifs de l'enseignement ou dans les contenus des manuels ou dans les pratiques des enseignants car un texte littéraire n'est enseigné que pour sa valeur linguistique. Les images culturelles qu'il reflète sont souvent supplantées. Les enseignants rattachent cela à l'image de la culture française en Algérie car la comparaison des manuels d'anglais et de français dévoile éminemment la persistance de quelques représentations négatives chez ceux qui sont chargés de l'élaboration des manuels scolaires. C'est la raison pour laquelle, les traits culturels français sont très réduits dans les manuels scolaires. Aux questions relatives à la composante culturelle dans les deux systèmes éducatifs : La marginalisation de la culture française dans les deux systèmes domine dans la plupart des réponses données par les enseignants. Ce qui montre que les réformes des systèmes éducatifs en Algérie ne tiennent toujours pas compte de l'ensemble des interactions déclenchées lors du contact des langues.

## SECTION N°3 :

Certains enseignants insistent sur le fait qu'il existe des représentations erronées chez les élèves à l'égard de la langue et de la culture française. D'autres soulignent que les élèves aiment cette langue et n'ont pas d'idées préconçues de la culture qui lui est associée. Cette

affirmation révèle la capacité de ces enseignants de repérer ces stéréotypes soit dans les comportements ou dans les échanges. Ces représentations (négatives ou positives) influent dans la plupart des cas sur la motivation des élèves à apprendre cette langue. Cela met en évidence l'hétérogénéité de la classe de langue et la difficulté à gérer toutes les représentations véhiculées par les élèves. Pourtant, selon les enseignants, il importe d'agir sur les stéréotypes à l'aide de l'explication et de la correction progressive. Enseigner la langue dans une dimension culturelle ne risque pas selon la majorité des enseignants d'influencer négativement la culture de l'apprenant et de le conduire à l'aliénation à condition que cet enseignement soit bien géré. N'étant pas intensif, cet enseignement ne peut pas représenter un danger menaçant l'identité de l'apprenant. Les enseignants dévoilent l'apport d'un tel enseignement qui se centre davantage sur l'interaction des cultures en présence en affirmant qu'il contribue à une richesse culturelle et à une attitude de respect et d'ouverture à l'égard d'autres groupes sociaux. Ce qui peut se résumer dans la compétence interculturelle. Il s'avère donc significatif dans les réponses obtenues dans cette section que la majorité des enseignants sont suffisamment sensibilisés à l'interculturalité en classe de FLE. Ainsi, il convient de souligner l'intérêt que portent certains enseignants aux démarches consistant à tirer profit des NTIC (comme Internet) concernant les langues et les cultures, et qui méritent une attention particulière et valent la peine d'être explorées davantage.

#### **I.4. Synthèse :**

En somme, il appert que les réponses fournies par les enseignants indiquent que la création des possibilités permettant aux apprenants d'entrer en contact avec d'autres cultures et de développer une compétence interculturelle se rattache essentiellement à l'expertise et aux aptitudes de l'enseignant. D'une manière générale, les enseignants reconnaissent la nécessité d'insister sur la compétence interculturelle et ses effets sur la totalité du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. A cet égard, le choix de supports à portée culturelle trouve son reflet dans les réponses de la majorité des enseignants comme une nécessité pour l'introduction de l'objectif interculturel en classe. Pourtant les points de vue exprimés dans la majorité des réponses lient la négligence de la composante culturelle aux contraintes du système éducatif. Dès lors, nous remarquons des réponses à la fois prudentes et fuyantes qui insistent sur la soumission des pratiques de classe à la pesanteur institutionnelle car l'enseignant ne recourt pas toujours aux textes présents dans le manuel scolaire, il peut faire appel à des textes qu'il juge adaptables au programme. C'est pourquoi, il peut à notre sens intégrer l'aspect culturel dans le choix des texte tout en respectant les exigences de l'institution.



## **Conclusion :**

Cette étude nous a donné des aperçus intéressants, et représentatifs des alliances entre les représentations de l'enseignant, ses pratiques de classe, l'apprenant et les contenus d'enseignement.

Les avantages potentiels d'un enseignement du FLE dans une perspective interculturelle mentionnés par les enseignants se subdivisent entre des compétences interculturelle et communicative en considérant la compétence interculturelle comme l'épine dorsale de la communication. La combinaison du linguistique et du culturel n'est pas assez mise en avant. C'est la raison pour laquelle il faudrait envisager un objectif culturel dans tout enseignement de langue. Toutefois, cela ne peut être rentable sans une mise en œuvre d'un processus multidimensionnel comprenant l'adhésion, la sensibilisation et la formation des enseignants, l'aménagement des curricula et un accompagnement institutionnel correspondant.

Nous pouvons en conclure que les enseignants ont une haute opinion de cet aspect de la langue mais ne l'enseignent pas systématiquement comme ils le font pour la langue et les quatre aptitudes.

Par conséquent, il est temps que la langue française avec tout ce qu'elle charrie comme culture soit soigneusement développée dans la classe de langue. Certes, les enseignants peuvent s'efforcer de fournir les informations contextuelles nécessaires pour que les apprenants puissent mieux cerner certains concepts. Mais, la compétence interculturelle doit être incorporée au programme officiel à l'instar des systèmes éducatifs à travers le monde.

## **Chapitre II**

### **Exploration didactique de la perspective interculturelle en classe de FLE**

*« La connaissance que nous allons  
chercher chez l'Autre doit nous  
surprendre au point de désapprendre  
ce que nous croyions savoir »*

*PASCAL DIBIL*

## **Introduction :**

La focalisation de notre réflexion sur une perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE implique la nécessité d'approfondir la visée proprement didactique de notre travail afin de mieux préciser cette problématique. Il s'agit d'envisager un travail expérimental mettant en œuvre une démarche qui s'appuie sur une constellation de supports révélateurs de la culture française.

En termes plus concrets, la conjugaison de supports variés qui peuvent susciter l'interaction des cultures en présence sera préférable en vue de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle<sup>1</sup>. Laquelle compétence se définit comme la capacité de l'apprenant à :

- Identifier les éléments significatifs de la culture cible.
- Etablir des comparaisons de certains faits culturels dans les deux cultures.
- Relativiser son point de vue et remodeler ses représentations.

Il est à rappeler que la compétence interculturelle est un processus en perpétuel devenir, elle ne saurait être envisagée comme un état stable et définitif pour les raisons que nous avons déjà mentionnées dans la première partie de ce travail

(II.3. 2)

L'articulation du linguistique et du culturel impose un double objectif, c'est à dire, une compétence interculturelle s'accompagne également d'une compétence linguistique qui ; dans le cas de notre travail demeure sous jacente étant donné que notre réflexion se centre essentiellement sur la compétence interculturelle.

---

<sup>1</sup>M. BYRAM, B. GRIBCOVA, H. STARKEY, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, pp 13-18

## **II.1. Description de l'expérimentation :**

La polarisation sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à fournir un effort de décentration (distanciation) et d'abstraction certes laborieux mais qui lui est inéluctablement bénéfique. Tant sur le plan cognitif à savoir l'appropriation des traits distinctifs d'une culture autre que la sienne, que sur le plan personnel et identitaire. Mais si les différences doivent être visées en vue d'appréhender une culture et de se positionner par rapport à elle, une focalisation exclusive sur celles-ci présente des risques de dérives du fait que les différences s'annexent toujours de jugements de valeur et de clichés. Ces derniers méritent une attention particulière afin d'édifier le pont de la rencontre entre la culture de l'apprenant et la culture cible.

En réalité, le risque est grand de se centrer uniquement sur la perception des différences des traits culturels dans la mesure où celles-ci peuvent être source d'incompréhension et déboucher parfois sur des attitudes de rejet ou d'assimilation. A cet égard, la survalorisation de la quête des différences a pour corollaire le risque de la perte de l'esprit critique ou de l'ancrage culturel et empêche de concevoir une culture dans sa globalité. C'est pourquoi, nous avons axé notre travail sur une démarche comparative ou plutôt génératrice de comparaisons entre les deux cultures en présence. A ce sujet, CLANET considère que :

*« La plupart des études dites « interculturelles » portent sur la comparaison de groupes d'individus appartenant à des groupes culturels différents, sans que ces groupes soient effectivement en contact »<sup>1</sup>*

Par ailleurs, La mise en oeuvre d'une telle démarche peut éviter ces dérapages et permettre à l'apprenant de prendre conscience non seulement des différences mais plus encore des points communs qui existent entre sa propre culture et celle dont la langue qu'il apprend est porteuse. Hormis les différences qui s'incluent dans les relations interculturelles, les similitudes que l'apprenant peut repérer représentent l'implication directe de sa propre

---

<sup>1</sup> C. CLANET, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, PUM, Marseille, 1990, p 22

culture, permettent de tisser le dialogue entre les cultures et contribuent au rapprochement et au partage. Cependant, il importe de ne pas mésestimer la complexité de ce type de démarche qui met en jeu l'identité de l'apprenant et qui pourrait de ce fait être susceptible de le déstabiliser. Si la vigilance s'impose dans le domaine de l'interculturel, les obstacles éventuels ne doivent pas conduire à renoncer à cette démarche car les bénéfices avancés sont importants.

Dans cette optique, et pour être maîtrisable, la comparaison des cultures en présence doit porter sur des points précis soulevés dans des supports matériels et élucider les représentations et le vécu des apprenants en s'efforçant d'aborder de façon critique les attitudes réductrices. L'ambition est donc de parvenir par le biais de documents en langue étrangère à faire revivre la composante interculturelle en classe, une composante tant évacuée de l'ensemble du projet didactique mais qui amène l'apprenant à ne plus considérer que les mots qu'il apprend mais aussi une culture qui s'allie à la langue et dont la marginalisation le conduit à une déconnexion des réalités sociales.

Pour ZARATE et BYRAM<sup>1</sup> La mise en pratique correspondante à cette finalité n'est pas aisée. Ils soulignent que l'essentiel réside dans le questionnement et la discussion entre apprenants et avec l'enseignant, à partir d'expériences personnelles ou de documents déclencheurs. Ils insistent sur la priorité à donner un espace de réflexion et de parole, de manière à faire émerger verbalement les réactions multiples suscitées par des contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation. L'essentiel n'est pas dans les modèles didactiques qui sont proposés, mais bien dans la tournure concrète que prendra la communication en classe et ses résonances sur ceux qui y ont participé.

Pour les besoins de la présente recherche, l'ensemble des supports choisis porte sur des thèmes culturels pouvant à notre sens enrichir les apprenants en leur permettant de réfléchir

---

M. BYRAM, G. ZARATE, cité par J-C. BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995, p123

sur les différences et les similitudes entre la culture source et la culture cible. Ainsi, nous avons varié les supports et les thèmes afin de montrer aux apprenants que la culture est très vague et se présente à l'aide de moyens divers. Toutefois, trouver des supports suffisamment significatifs en respectant les objectifs déjà fixés par l'institution n'est pas chose aisée. C'est la raison pour laquelle nous avons tenté de récolter des supports à thématique culturelle tout en s'inscrivant dans le programme existant. De plus, il est à noter que faire émerger la composante interculturelle en classe de FLE impose une démarche qui : « *s'appuie non pas sur la totalité d'une culture mais sur des bribes culturelles* »<sup>1</sup>. Tout cela suppose une adaptation des supports choisis avec quelques pratiques sociales qui façonnent les deux cultures. On peut repérer le culturel dans les chansons, les images publicitaires, articles de revues, les textes littéraires etc. et la culture se projette dans la perception du monde, la cuisine, l'habillement, les comportements, les fêtes, etc. De ce fait, nous avons essayé de choisir certains supports que nous avons jugé révélateurs d'une culture autre et adaptés au niveau des apprenants et que sont :

- Un texte de Jean-François DUVAL, « *Un port à l'aube de chaque lundi* »
- Un extrait de l'œuvre d'Azouz BEGAG « *béni ou le paradis privé* »
- Le texte de la chanson de Michel SARDOU « *Français* »
- Un texte littéraire de Guy DE MAUPASSANT « *Le baptême* »
- Un texte de Danielle Allèrès « *Paris reste la capitale de la mode car c'est le seul pays où on fait de la haute couture* »
- Un texte extrait du manuel FORUM : méthodes de français : « *les Français sont-ils individualistes ?* »

---

<sup>1</sup> M, ABDALLAH-PRETCEILLE, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Les cahiers pédagogiques*, n°360, Paris, janvier 1998, p.51.

Comme nous l'avons élucidé dans la première partie de ce travail ( II.I.1), la culture est comparable à un iceberg dont les composantes sont parfois imperceptible d'une manière immédiate. C'est pour cette raison que nous nous sommes attelé dans cette partie visant la valorisation de la culture de l'autre et sa combinaison avec la culture des apprenants, à étudier des thèmes qui touchent aux deux parties de l'iceberg comme l'illustre la figure N° : 06



(Figure N°06)

Thèmes évoqués pendant l'expérimentation

Il convient de souligner que notre expérimentation a duré deux mois, ce qui donne un total de vingt et une heures d'enseignement s'écartant du programme traditionnel<sup>1</sup> et s'inscrivant dans une dimension interculturelle. Cette expérimentation a eu lieu dans un lycée se situant dans la wilaya de Batna auprès de la totalité des élèves d'une classe de la deuxième année secondaire [trente-huit élèves]. La logique de ce choix n'est guère superflue, elle naît du principe qu'à l'âge de 16-17 ans, l'apprenant est capable d'appréhender certaines réalités culturelles, de modifier ses premiers repères alors que, cette même tâche serait moins efficace en se destinant à des enfants de 11-12 ans par exemple. A cela s'ajoute le programme à étudier au cours du troisième trimestre de l'année scolaire «l'argumentation» qui nous semble nous offrir l'occasion propice à initier les apprenants à logique du pour et du contre, de la persuasion et de la prise de position. Une composante qui prévaut lorsqu'il s'agit de défendre une culture, de se positionner par rapport à une autre et de justifier ses choix. Ainsi, rappelons que dans notre étude, la progression réside dans la manière dont les apprenants appréhendent la réalité étrangère et reconstituent le modèle culturel de l'autre communauté, ainsi que dans le passage d'une phase à une autre. Il s'agit d'observer les représentations des apprenants avant et après une confrontation de ceux-ci aux textes suivie d'un échange de points de vue, d'un débat et finalement d'une activité d'écriture. Notre ambition est celle de pouvoir faire évoluer leurs représentations et d'étalonner dans leurs commentaires, leurs productions orales et écrites le développement de cette sensibilisation à l'interculturel qui demeure le nœud gordien de notre présente étude.

Les études portant sur l'interculturel et qui s'inscrivent dans une optique didactique posent le problème de l'évaluation de la compétence interculturelle. Quel serait donc le moyen adéquat pour évaluer la progression de cette compétence ?

---

<sup>1</sup> La finalité du programme durant le troisième trimestre est de permettre à l'apprenant de saisir la structure du texte argumentatif, les rapports de cause et de conséquence, et de produire un texte argumentatif. S'écarter du programme traditionnel ne signifie guère changer les finalités mais seulement adapter les supports que nous avons choisis pour réaliser notre expérimentation au programme établi en suivant la même progression.



Fred DERVIN<sup>1</sup>, à l'instar d'autres spécialistes dans ce domaine tente de broser la toile de fond de ce problème tenace, à savoir celui de l'évaluation. Il affirme que les recherches sur ce point sont très limitées. On peut donc comprendre qu'étant donné que l'interculturel n'est pas « mesurable » et que l'on considère souvent l'évaluation comme une science exacte, peu ait eu envie de s'y frotter. IL insiste sur le fait que l'acquisition de certains critères n'est pas quantifiable. Il rajoute que l'apprentissage interculturel est largement implicite. Par conséquent, il ne peut pas être évalué par des tests de connaissances. Nous adhérons à cette opinion en disant que cette compétence n'est pas uniquement un savoir à assimiler mais surtout une conduite et une attitude. L'élément capital de cette évaluation est de faire avancer les apprenants dans leur maturation interculturelle en les observant dans leur relation avec la culture de l'autre qui se présente à travers des textes à thématique culturelle en provoquant la reviviscence de la culture source. C'est pourquoi, nous avons opté pour l'observation de leurs réactions lors de la confrontation à cet univers culturel, en ayant la conviction que la progression de leurs attitudes est certes observable dans leurs réactions mais aussi repérables dans leurs commentaires et leurs productions écrites. Les enseignements ont été dispensés par un enseignant pour que nous puissions observer le déroulement des cours. Ces derniers vont être décrits tout en se centrant sur les éléments majeurs qui touchent à notre problématique.

---

<sup>1</sup> F. DERVIN, « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures » sur : <http://www.lancs.ac.uk/users/> consulté le 28/03/2006

## **II.2. Déroulement des enseignements :**

**Séance n°1 :** Pré-test

**Durée :** Deux heures

*Objectif interculturel :*

- Connaître les représentations des apprenants de la culture française et des Français.
- S'informer sur les connaissances des apprenants quant à certains éléments culturels de France.

*Objectif linguistique :*

- Se renseigner sur le niveau linguistique des apprenants

**Commentaire :**

A partir des productions des apprenants et les résultats des tests proposés (voir annexe n°2), nous avons pu remarquer que :

- Les connaissances des apprenants de la culture cible sont très réduites.
- Les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture cible et de tout ce qu'elle connote sont plurielles dans la mesure où elles se subdivisent entre des images réalistes, idéalisantes, négatives, neutres.

La présence de stéréotypes vis-à-vis de la culture cible et l'absence de repères relatifs à cette même culture dans les répertoires culturels des apprenants et qui se révèlent dans les résultats du pré-test nous ont motivé à entreprendre cette expérimentation qui va être évaluée par l'observation du développement de ce processus interculturel au cours des séances.

.

## **Séance n°2 :**

**Durée :** Quatre heures

**Thème :** Les week-ends

**Support :** Texte de Jean-François DUVAL, « *Un port à l'aube de chaque lundi* », revue AUTREMENT, mai 1999

### **Objectifs interculturels :**

- Repérer le culturel dans le linguistique.
- Découvrir les habitudes des Français le jour du week-end
- Comparer les Hobbies des Français à celles des Algériens le jour du week-end
- Aborder la dimension du temps : dimension avantagée dans les approches interculturelles.

### **Objectifs linguistiques :**

- Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur
- Identifier les arguments avancés par l'auteur pour appuyer sa thèse
- Dégager du texte les articulateurs logiques exprimant la cause.

## **Commentaire :**

Les différences entre les communautés se manifestent dans la manière dont les personnes aperçoivent le monde, la façon de gérer leur temps et leur espace. « *Un port à l'aube de chaque lundi* » de Jean-François Duval peut à notre sens inciter les apprenants à interroger les « implicites culturels »<sup>1</sup> en vue d'illustrer la conception du week-end et les habitudes culturelles des Français le jour du Dimanche et d'inclure le vécu direct des apprenants dans le cours. Ce thème invite donc ici les apprenants à approuver éventuellement, mais aussi à critiquer un texte à thématique culturelle et qui recèle des conceptions relatives à un mode de

---

<sup>1</sup> M. COBO, « observer la langue avec la bande dessinée », in *le français dans le monde* n°292, octobre 1997, Hachette/Edicef, p 34

vie particulier, un texte qui n'attaque nullement la valeur du travail, mais qui rappelle simplement, avec finesse, ce que le jeu social a d'aliénant. Il présente le Dimanche comme le lieu d'une « régression positive » et les autres jours comme un temps sacrifié à la société. La conception du travail est aussi abordée implicitement dans ce texte et c'est ce que les apprenants ont tenté d'évoquer en vue de comparer les éléments culturels dans les deux communautés. En fait, c'est à la découverte des pratiques culturelles et des valeurs que nous souhaitons convier les apprenants. Pratiques et valeurs par rapport auxquelles ils auront à se situer. Au cours de cette séance, nous avons relevé ce qui suit :

- ✓ Au début du cours, certains apprenants n'ont pas saisi le lien entre le thème de la séance et le jour du dimanche du fait qu'ils ignorent que le jour du week-end en France est le Dimanche.
- ✓ L'enseignant leur a demandé de parler de ce qu'ils ont coutume de faire le jour du Week-end. Les différences entre les deux cultures ont clairement émergé dans les échanges entre apprenants et enseignant. La majorité des apprenants ont montré qu'ils n'apprécient pas ce jour et que généralement, durant la semaine, ils sont plus actifs et productifs, le week-end n'a pas de valeur particulière.
- ✓ En se renseignant sur les loisirs des Français et les rituels de ce jour, les apprenants ont saisi l'importance du week-end pour les Français, ils ont même mentionné que les Français ne jouissent de temps libre que le jour du week-end. Cette affirmation a été le fil conducteur vers une discussion sur la conception du travail dans les deux sociétés. C'est dans ce contexte qu'ils ont montré un grand intérêt pour ce sujet et n'ont pas hésité à dire ce qu'ils admirent dans la société française.
- ✓ Une certaine réticence de la part des apprenants en arrivant aux expressions : « l'apéro, vapeurs d'alcool ». Celles-ci ont généré un débat visant les stéréotypes que

se font les apprenants du peuple français. La gastronomie française a été également évoquée quand l'enseignant leur a demandé ce qu'ils en savent.

- ✓ Le texte a permis aux apprenants de réfléchir sur les similitudes des rituels dans les deux univers culturels. L'enseignant a centré son travail sur quelques passages à savoir : « Dimanche nous rassemble et nous ressource », il permet de vérifier et de resserrer « son appartenance à une famille, à une Eglise (...), bref, sa place dans la société et dans l'univers », c'est de toutes les journées « la plus enracinée dans le passé »; enfin « c'est un jour spirituel, où il y a soudain plus de place, plus d'espace pour la multitude des dimensions qui nous habitent – que la semaine souvent atrophie ». Ces passages ont permis d'une part l'activation des connaissances des apprenants de leurs habitudes et d'une autre part des comparaisons multiples. Ils ont mentionné « la fréquentation des mosquées (la prière du vendredi), la pratique des sports, la visite des cimetières, etc. »
- ✓ Les apprenants ont insisté sur la description du week-end en Algérie : Le vendredi, jour chômé, la majorité des magasins est fermée, la prière de midi est publique, les fidèles se rassemblent à la mosquée (pour entendre le sermon de l'Imam et réciter le Coran).
- ✓ Les apprenants ont pu saisir la thèse défendue par l'auteur et ressortir les arguments et les articulateurs logiques présents dans le texte.
- ✓ Une participation ressentie des apprenants étant donné qu'ils ne se sont pas habitués à aborder un texte de ce genre. Un texte qui a pu les inviter à réfléchir sur leur propre culture, à se comprendre et à entrer dans des combinaisons variables.
- ✓ Les apprenants ont pu détecter les passages qui font allusion à des traits culturels, les commenter et également inclure leurs coutumes et leurs loisirs. Ils ont mis l'accent sur

les différents plats traditionnels préparés le jour du week-end, les sports pratiqués et d'autres habitudes.

- ✓ La présence des stéréotypes sur leur propre culture dans la mesure où les apprenants ont donné presque la même description du week-end en Algérie.
- ✓ L'enseignant n'a pas pu passer sous silence « l'abbaye de Thélème », il a expliqué aux apprenants cette conception en se liant à la problématique du texte. « l'abbaye de Thélème » c'est le lieu idéal de la liberté selon l'écrivain Rabelais. Citer un des grands écrivains Français représente un plus pour les apprenants qui ont montré une curiosité à tous les éléments du texte.

A partir de ce que nous avons remarqué au cours de cette première séance, nous pouvons dire que la gestion du temps et la conception du week-end chez les Français sont des thèmes imprégnés culturellement. Les apprenants se sont familiarisés avec un premier texte évoquant une panoplie de traits culturels. De ce fait, nous nous sommes efforcés d'élargir le débat afin de toucher d'autres traits culturels et approcher de manière indirecte les représentations des apprenants. L'exploration de ce texte a impliqué la centration sur des passages générateurs de comparaisons, touchant au rapport de l'homme au monde, à la répartition du temps, aux liens qu'il tisse avec la société en ayant le but de dépoussiérer les échanges entre apprenants, et entre apprenants et enseignant.

### **Séance n°3 :**

**Durée :** Trois heures

**Thème :** Les fêtes en France « Noël »

**Support :** Texte de A. BEGAG, « *Béni ou le paradis privé* ».

#### **Objectifs interculturels :**

- Faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les fêtes françaises et sur les convictions du peuple en question.
- Inciter les apprenants à se rappeler ce qu'ils fêtent dans leur pays.
- Se renseigner sur les traditions et coutumes des Français et les comparer à celles des Algériens.
- S'initier à la tolérance.

#### **Objectifs linguistiques :**

- Répondre à la question suivante : En vous référant au texte, dites si vous êtes pour ou contre la célébration du jour de l'an en Algérie en argumentant vos points de vue.
- Découvrir le lexique qui se lie à l'événement.

### **Commentaire :**

Les fêtes sont ancrées dans le répertoire culturel des sociétés. Evoquer ce que l'on fête en France permet aux apprenants de fructifier leurs capitaux culturels en s'informant sur les rites de ce peuple. Le texte choisi comme support à ce cours est écrit par un marocain qui, marqué par la culture française, avance une revendication d'un enfant voulant fêter Noël comme le font ses camarades. Le présent texte interpelle les apprenants à soutenir ou à critiquer l'auteur en étayant leurs points de vue concernant la fête de Noël par des arguments qui traduisent leurs propres convictions. Sans rentrer dans les détails de la liturgie chrétienne, l'étude de ce texte s'est tournée autour de la problématique des fêtes célébrées en France et surtout celles de Noël et du jour de l'an. Après s'être assuré, par des questions classiques de la

compréhension globale du texte, l'enseignant leur a demandé de réagir en fonction de leur propres pratiques culturelles et valeurs. Cette phase s'est réalisée à l'aide de questions comme : qu'est ce qui vous est familier. Qu'est ce qui vous étonne. Quels sont les éléments pour lesquels vous manquez de référence ? Au cours de cette séance, nous avons pu observer ce qui suit :

- ✓ Les apprenants ont apprécié le choix du thème. Cela était apparent dans leur participation. Les fêtes correspondent au vécu des apprenants, aux pratiques sociales des peuples. Vingt-cinq apprenants ont participé aux débats soulevés par le biais de ce texte.
- ✓ L'enseignant n'a pas pu passer sous silence l'anniversaire de la naissance du prophète Mohamed (le douze du troisième mois musulman). Selon les apprenants : « *cette fête est également marquée par de grandes réjouissances populaires, elle s'accompagne de processions aux flambeaux et de fêtes de circoncision, on apporte du « couscous » à la mosquée, on met des bougies partout, les enfants mettent des habits neufs etc.* » ce qui en ressort est le fait que le sujet choisi a généré une comparaison des fêtes et des traditions dans les deux sociétés.
- ✓ Les apprenants se sont mis d'accord sur le fait que les fêtes musulmanes concernent aussi bien les enfants que les adultes dans la mesure où on leur offre des cadeaux, on leur donne de l'argent et on leur achète des habits neufs. Dans ce contexte, ils ont critiqué l'auteur qui a avancé d'une manière ironique que les fêtes des musulmans ne sont pas célébrées pour les enfants.
- ✓ Le jour de l'an est célébré par plusieurs familles algériennes, d'après les avis des apprenants, on achète les bûches et on s'échange les cartes et les cadeaux.
- ✓ En évoquant la fête de Saint valentin, les apprenants ont fait preuve d'une grande tolérance, la majorité des apprenants était pour la célébration de cette fête.



- ✓ L'explication de certains termes comme : « *Sapin roi-des-fôrets, crèche, petits jésus, moutons en chocolat* » a permis d'éclairer les traditions et les habitudes des Français le jour de cette fête. Elle a ainsi permis d'étudier un lexique thématique.
- ✓ Le thème des fêtes a été révélateur des capacités des apprenants à développer une attitude de tolérance de respect et surtout de fierté de leurs fêtes, de leurs us et coutumes.
- ✓ La correction des stéréotypes s'est faite en grande partie par l'interaction entre les apprenants, ceux-ci ont pu donner des arguments pour appuyer leurs avis en utilisant les articulateurs : puisque, parce que, et car : (*Ex : dans notre culture on donne l'importance à l'enfants car on lui achète les cadeaux à l'aid et on le laisse jouer aux jeu d'artifices le jour de lmawlid*)<sup>1</sup>

Le choix d'un texte de la littérature maghrébine d'expression française nous a conduit à exposer les apprenants à une réalité proche de leur contexte et de leur vécu dans la mesure où il traduit l'imprégnation d'un enfant maghrébin dans une culture autre que la sienne et évoque un fait culturel connu de la plupart des apprenants. L'objectif était de leur présenter un exemple concret d'une personne qui se trouve désemparée, n'ayant pas compris la raison pour laquelle il existe des différences entre les deux communautés, des différences qui le privent d'une joie immense, il s'interroge et remet en cause ses valeurs et même sa religion. En somme, nous sommes parvenus à sensibiliser les apprenants à des dimensions diverses en soumettant à leur réflexion un thème qui touche à leurs convictions, leurs coutumes, et leurs représentations.

---

<sup>1</sup> Commentaire émis par un apprenant et écrit sur le tableau. On l'a pris tel quel

## **Séance n°4 :**

**Durée :** Trois heures

**Thème :** Les Français

**Support :** Le texte de la chanson de *Michel SARDOU* : « *Français* »

### Objectifs interculturels :

- Dégager les caractéristiques des Français présentés dans le texte.
- Ressortir les images que se font les apprenants des Français sur divers plans.
- Aider les apprenants à relativiser leurs points de vue en abordant à titre d'exemple le sujet de la religion, de la femme, de la liberté, etc.

### Objectif linguistique :

- Dégager les arguments qu'avance l'auteur pour étayer sa thèse.

## **Commentaire :**

Subir le regard des autres (et en particulier celui des apprenants) est la première impression que provoque le titre de ladite chanson. Au cours de cette séance, les apprenants sont interpellés à s'exprimer, à commenter, à analyser, à critiquer et à donner leurs avis sur le contenu d'un texte qui révèle de profondes valeurs sociales renvoyant à la culture française. Il est à souligner que ce texte a été soigneusement choisi à des fins éducatives et interculturelles car *Michel SARDOU* a décrit et résumé les caractéristiques des Français en quelques phrases à forte connotation. Aborder des thèmes aussi révélateurs d'une autre culture que ceux de la religion, de la femme et de la liberté au sein de la classe de FLE n'est pas chose facile, même si les apprenants en avaient déjà quelques connaissances, du fait que leurs façons de concevoir les choses varient et les confronter à d'autres systèmes significatifs demeure une tâche qui demande de la concentration et de la prudence.

L'auteur de cette chanson dévoile les raisons pour lesquelles il aime les Français, il avance des arguments que les apprenants se sont efforcés de dégager et de commenter. L'objectif de

cette séance nous a amené à nous intéresser à des passages fortement imprégnés culturellement et qui peuvent conduire les apprenants à un approfondissement de leur connaissance de la culture cible. La séance s'est déroulée comme suit :

Il a fallu dans un premier temps expliquer les mots jugés difficiles par les apprenants et leur demander ce qu'ils ont compris de chaque passage. Les réponses étaient variées mais elles s'inscrivent toutes dans le même contexte. Dans un second temps, l'enseignant a focalisé son étude sur quelques passages qui nous semblaient contenir certaines valeurs et susciter un débat riche et fécond.

L'auteur a commencé sa chanson par une description très significative de la France, les églises et les paysages. Ce qui a enrichi le capital culturel des apprenants.

- « Parce qu'ils ont de l'enfer une autre religion » : le travail sur cette phrase était très fructueux étant donné qu'il a soulevé une problématique assez polémique pour les apprenants. Il est à rappeler que notre objectif tracé au début de cette recherche nous a motivé à choisir des thèmes qui puissent nous révéler les stéréotypes des apprenants, les croyances et les principes de la communauté cible. C'est pour cette raison que le sujet de la religion nous a pris le plus de temps. Les apprenants se sont timidement interrogés sur la religion chrétienne et ont même émis certains jugements aléatoires qui n'ont aucun lien avec la réalité. (*Ex : les Français sont des mécréants*)<sup>1</sup>

- « Parce que ce sont leurs femmes qui règnent à la maison » : c'était la phrase qui a suscité plus d'intérêt chez les apprenants. On a observé la participation d'un nombre plus élevé d'apprenants par rapport aux séances précédentes et un débat enrichissant entre les garçons et les filles. Ce qui était étonnant est le fait que les critiques ont même porté sur leur culture d'origine en disant que l'espace algérien est sexué, il est marqué par la supériorité de l'homme sur la femme. Mais en France cette situation tend de plus en plus à disparaître. Pour

---

<sup>1</sup> Avis de certains apprenants qui ignorent les fondements de religion chrétienne

appuyer ce thème, nous avons fait appel à un passage du sociologue K. GHARBI, qui a bien décrit la femme occidentale, il souligne que :

*« [En France], la femme sort seule ou accompagnée, le jour comme le soir, certaines entres elles fument, fréquentent les cafés comme les restaurants. Tout cela ne traduit pas un manque de pudeur. La femme est considérée comme l'égale de l'homme et partage donc a priori les mêmes comportements. En toutes circonstances, la femme a droit à la parole autant que son mari et si elle exprime un point de vue différent du sien, ce n'est pas un signe de désaccord mais plutôt de liberté d'opinion tout simplement »<sup>1</sup>*

Ce passage a aidé les apprenants à commenter la conception de la femme dans les deux sociétés. L'image de la femme française n'est pas étrange pour les apprenants mais étant convaincus que ce sujet puisse faire ressortir des représentations figées, nous le leur avons proposé pour animer le débat et les inciter à prendre la parole. Ce qui n'est point étonnant est le fait que les apprenants ont défendu la valeur de la femme en Algérie, son statut et son rôle dans la société (*Ex : la femme algérienne s'adapte avec le modèle de la société moderne et elle peut travailler dehors et assumer sa responsabilité de mère et d'épouse*)<sup>2</sup>. Cela montre qu'ils tiennent à leur culture et sont complètement conscients des différences entre les deux sociétés. L'enseignant s'est efforcé de corriger certaines idées préconçues en s'appuyant également sur le passage précédent. Il convient de dire qu'à la fin du cours les apprenants ont montré une certaine tolérance et un respect pour le statut de la femme en France. Lors de cette séance, les apprenants ont exprimé leur intérêt pour le sujet de la femme dans la société française, ce qui a engendré automatiquement une comparaison avec la femme algérienne, ils ont évoqué des sujets divers : les droits, l'élégance, la mode, la liberté, le travail, etc. Le choix de cette chanson n'est guère aléatoire, mais il vise une réflexion sur le sujet de la femme dans la société française sans se limiter à la seule description donnée dans le texte. Les stéréotypes étaient inévitables en ce sens que la conception de la femme diffère d'une société à une autre.

---

<sup>1</sup> K. GHARBI, Cité par L. COLLES. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck. Belgique, 1994, p81

<sup>2</sup> Avis de quelques élèves.

Le sujet était motivant c'est pourquoi il a suscité chez les apprenants une participation dans plusieurs directions. L'interaction entre apprenants, entre enseignant et apprenants a contribué à éclairer certaines ambiguïtés et à faire évoluer leurs représentations.

- « Parce que l'un d'entre eux a dit cette phrase immense : "Ma liberté s'arrête où la vôtre commence" »: le respect de l'autre et la tolérance, sont les connotations d'une phrase devenue très célèbre et éminemment représentative de la culture française [*Ma liberté s'arrête où la vôtre commence*]. A travers cette citation, les apprenants ont pu avoir une connaissance globale de la conception de la liberté en France. Les remarques qu'ils ont faites sur ce point ont porté sur le fait que dans leur culture, le respect de l'autre constitue un principe de base dans toutes les relations interpersonnelles, mais la conception de tolérance diffère dans les deux cultures étant donné que les « Français peuvent tolérer tout, mais chez nous on ne peut pas tolérer ce qui est perçu comme une transgression de la religion »<sup>1</sup>. Ce qui montre qu'ils se réfèrent à leur propres valeurs qui constituent leurs arrières plans culturels pour apporter un jugement de valeur quelconque. Un apprenant a cité un verset coranique pour dire que dans notre religion il est préconisé de demander à autrui de changer certains comportements si ces derniers violent la norme sociale et religieuse alors dans les pays occidentaux, on doit tout respecter et on n'ose jamais se mêler dans la vie d'autrui. La liberté pour les Français ne peut se dissocier des deux autres principes qui représentent la France, à savoir « l'égalité et la fraternité » qui ont été éclairés par l'enseignant.

- « Parce qu'ils sont Italiens quand ils voient brûler Rome »: ce passage fait allusion à la solidarité qui se trouve dans des initiatives bénévoles individuelles ou de petits groupes. La notion de solidarité est une notion très présente en France, les Français mettent leurs compétences et leur force en commun pour lutter contre l'injustice, la violence et d'autres problèmes inhérents aux sociétés. Ce point soulevé dans le texte de cette chanson a mis

---

<sup>1</sup> Avis de la plupart des apprenants.

l'accent sur l'une des qualités des Français. De ce fait, certains apprenants ont fait allusion dans leurs propos à la guerre d'Algérie dont les cicatrices demeurent enracinées dans les mémoires de beaucoup d'Algériens. Il s'est donc avéré la persistance de l'image du colonisateur dans les esprits de certains apprenants. Pour mieux expliciter cet imbroglio, l'enseignant leur a expliqué que la guerre d'indépendance fait partie de l'histoire de l'Algérie et on ne peut en aucun cas gommer le passé. Mais on peut surpasser des attitudes figées qui peuvent nuire à l'échange et à la rencontre entre les cultures. D'autres apprenants ont fait preuve d'une attitude plus souple étant donné qu'il s'est écoulé un temps capable de remédier aux chagrins et aux malheurs et la France d'aujourd'hui est un pays avec qui on a beaucoup d'échanges, commerciaux, culturels, etc.

- « Et se font musulmans au nom des droits de l'homme » : le travail sur cette phrase était épineux pour la majorité des apprenants qui se rejoignent pour affirmer que la religion musulmane est la religion la plus tolérante des religions, et le musulman doit être un modèle pour tous les individus et pour les générations futures. Nous avons remarqué l'attachement des apprenants à leur religion dans la façon dont ils la défendent.

L'exploration de ce texte a exposé les apprenants à une variété de thèmes qui touchent à travers les valeurs des Français à leurs propres valeurs, leur vision du monde et leur connaissance de la culture cible. L'explication de certains passages a certainement apporté des éclaircissements aux apprenants quant à certains sujets [Sujet de la religion, la femme, la liberté, la solidarité, etc.]. Ces sujets, ambigus pour leur majorité, ont servi à faire ressortir leurs représentations, les analyser afin de les modifier par l'explication. Discuter les stéréotypes en classe a permis aux apprenants de s'en rendre compte, de les observer davantage en vue de les remodeler. Nous pouvons ainsi dire que l'étude de ce texte leur a été bénéfique dans la mesure où les échanges ont mis en lumière des points méconnus pour certains élèves et ont contribué à s'approcher de l'univers de l'autre.

## **Séance n°5 :**

**Durée :** Deux heures

**Thème :** La cérémonie du Baptême

**Support :** « *Le baptême* » de Guy DE MAUPASSANT

### **Objectifs interculturels :**

- Faire ressortir du texte les éléments qui renvoient à la culture française.
- Familiariser les apprenants avec quelques coutumes françaises
- Commenter les traditions des Français en les comparant à celles des Algériens.

### **Objectifs linguistiques :**

- Se familiariser avec le lexique qui se lie à l'événement.

## **Commentaire :**

L'étude d'un texte littéraire permet généralement d'évoquer des réalités sociales d'une manière plurielle. Au début de la séance, Le titre du texte proposé « *le Baptême* » ne semblait pas intéresser les apprenants du fait que le sens de celui-ci était complètement ignoré de leur part. Nous avons choisi ce texte littéraire en raison du thème qu'il traite. Il est à noter que nous avons préféré varier les supports et les thèmes afin d'animer les séances et de mettre à l'aise les apprenants. Les convictions et les coutumes sont au cœur de la dynamique sociale d'un pays quelconque. Elles sont les éléments culturels qui caractérisent les individus et que ces derniers aspirent à préserver. L'enseignant a pu expliquer aux apprenants le déroulement d'une cérémonie d'une importance cruciale dans la société française. Le débat ne s'est pas limité à cette cérémonie uniquement mais il s'est élargi pour toucher d'autres fêtes se rapportant à la religion musulmane et pour discuter certaines traditions de la culture algérienne. Cependant, nous avons pu observer ce qui suit :

- ✓ Les apprenants avaient des connaissances générales sur le baptême. Seulement, ils ignoraient l'appellation de cette fête en français.

- ✓ L'étude de ce texte a permis aux apprenants de bien saisir le déroulement de cette cérémonie, ils ont pu savoir à titre d'exemple où se passe le baptême et se sont renseignés sur quelques détails de la fête.
- ✓ La découverte d'un nouveau vocabulaire lié à l'événement : « *prêtre, abbé, curé, église, autel, sel symbolique, surplis.* ». Ces mots étaient presque tous inconnus pour les apprenants. Les apprenants ont pu manier le vocabulaire qu'ils ont pu assimiler au cours des séances précédentes.
- ✓ Evoquer un fait culturel de la société française n'est pas un but en soi car notre objectif se rattache aussi à la nécessité de travailler sur les stéréotypes. Evidemment, le débat sur le baptême n'a pas pu échapper aux préjugés sur le fait religieux.
- ✓ La culture des apprenants n'est pas vierge de traditions et de coutumes. Le thème choisi a également suscité une réflexion des apprenants sur leurs propres fêtes religieuses. Ce qui était étonnant est le fait qu'en se rappelant leurs propres traditions, ils avancent moins de jugements négatifs vis-à-vis de la culture cible et ils prennent conscience que chaque groupe social possède ses doctrines. Or, au sein de la même classe, on a remarqué que les traditions diffèrent dans la célébration de certaines fêtes religieuses ce qui a appuyé l'explication de l'enseignant aux apprenants qui fait remarquer que chaque société est tissée par des convictions, des rituels et que les préjugés nous empêchent de voir la réalité et de respecter les cultures.

En conclusion, nous dirons que le texte choisi a pu répondre aux objectifs visés au début de la séance étant donné qu'il recouvre un ensemble de connaissances sur des traditions françaises. Le débat sur le thème du baptême a éveillé la curiosité des apprenants quant aux fêtes et coutumes étrangères, et suscité un respect pour les croyances des Français. Nonobstant, les échanges entre apprenants, apprenants et enseignant ont révélé la persistance de certains jugements de valeur.



## **Séance n°6 :**

**Durée :** Trois heures

**Thème :** La mode pour les Français

**Support :** « *Paris, la capitale de la mode* » de Danielle Allérés

### **Objectifs interculturels :**

- Approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à la mode
- Se renseigner sur l'historique de la capitale de la haute couture
- Repérer les représentations des apprenants de ce qui renvoie à la France.

### **Objectifs linguistiques :**

- Ressortir les arguments présentés dans les textes et les articulateurs logiques.

## **Commentaire :**

L'accolement de la mode à Paris procure clairement une image culturelle à la société française, d'où notre intérêt à porter un regard sur l'un des aspects très bariolés de la culture et de la société françaises et qui s'allie cette fois-ci à la haute couture et à la mode. A cet effet, le recours à ce texte se justifie par le fait qu'il soulève une composante de l'univers culturel français et qui peut être étudié à des fins interculturelles étant donné la charge culturelle qu'il nous offre. Notre ambition est celle de permettre aux apprenants de côtoyer l'autre en s'informant sur les icônes culturelles de son pays. L'exploration de ce texte nous a permis de noter ce qui suit :

- ✓ Les apprenants se sont exprimés d'une manière plus intensive par rapport aux séances précédentes. Cela revient au choix du texte qui les a motivé. Ils ont montré qu'ils préfèrent parler des sujets qui les concernent directement, c'est à dire tout ce qui touche à la vie des jeunes. Ainsi ils ont mentionné que les thèmes classiques (des thèmes qui ne les invitent pas à inclure leur vécu, leur manière de voir les choses, des

thèmes qui ne s'adaptent pas aux exigences de la société moderne) ne les intéressent guère et ne suscitent point leur intérêt.

- ✓ Le texte a servi de déclencheur de parole pour la plupart des apprenants, ils ne se sont pas contentés d'évoquer le contenu du texte mais leurs commentaires ont porté sur d'autres éléments qui s'inscrivent dans le contexte de la mode.
- ✓ Certains apprenants n'avaient pas de connaissances sur ce qu'est la haute couture pour la France. Ils ont pu découvrir que la plupart des magasins qui se spécialisent dans la mode, en particulier dans la haute-couture comme Chanel, Christian Dior, Givenchy et Yves Saint Laurent se trouvent à Paris. Depuis 1858, Paris est à la pointe de cette industrie. Le premier couturier, Charles Frederic Worth, suivi par Blain, Humann, Laffitte, Lacroix et Staub, ont apporté la haute-couture à Paris. Les gens ont alors commencé à s'intéresser au prêt à porter et à être obsédés par les vêtements, le style et l'élégance, et donc à la mode. Comme la haute couture est très chère, elle établit une distinction entre les classes sociales et intègre les différents groupes qui ont les moyens de se payer des vêtements de haute couture. Le fait de se référer à l'historique de la haute couture en France a éveillé leur curiosité et les a motivé davantage.
- ✓ Christian DIOR, n'était pas la seule maison à avoir été évoquée au cours de cette séance. Certains apprenants avaient des connaissances sur plusieurs maisons de mode en France, celles des parfums et des vêtements. Ils ont cité : Guerlain, Yves rocher, Chanel, etc.
- ✓ Les images négatives de la France étaient très minimisées du fait que la plupart des apprenants apprécient cet aspect de la société française et se sont même accoutumés à la composante culturelle dans leurs cours de langue.

- ✓ Les apprenants ont appris que les défilés de mode à Paris déterminent pendant les deux semaines de la saison de la mode quels seront les modèles des vêtements portés pour chaque saison.
- ✓ En répondant à la question « Paris est-elle toujours la capitale de la mode ? » certains apprenants ont affirmé qu'elle garde toujours ce titre alors que d'autres soulignent que Paris était la capitale mondiale de la mode. Mais aujourd'hui, cet honneur est menacé par New York et Milan. Dans le passé, Paris avait les seules présentations de mode et des magasins de haute-couture. Aujourd'hui New York et Milan ont des magasins de haute-couture. Pour eux, Paris n'a pas encore perdu son titre.
- ✓ Un exercice sur les arguments et les articulateurs logiques qui expriment la cause a renforcé les acquis des apprenants en ce sujet.

Le texte traitant de la mode n'est que support incitateur des apprenants à jeter un regard sur l'univers culturel français. En ce sens, nous sommes convaincu que les apprenants n'ont pas toujours l'occasion de faire ressortir leurs points de vue et que des thèmes à portée culturelle suscitent leur intérêt, permettent une actualisation de leur connaissances antérieures et favorisent le rapprochement des cultures précitées. La mode est l'une des composantes de l'immense culture française. Ce qui mérite d'être pointée, c'est l'interaction des apprenants en s'exprimant sur ce thème et sur les éléments qui lui sont connexes, de voir plus clairement la culture de l'autre ainsi que le recours à la culture originelle en vue de la relativiser.

## **Séance n°7 :**

**Durée :** Trois heures

**Thème :** Les Français sont-ils individualistes ?

**Support :** « *les Français sont-ils individualistes ?* » Texte extrait du Forum : méthodes de français 2, Hachette Livre, 2001, p 43

### **Objectifs interculturels :**

- Connaître l'image qu'on se fait des Français en vue de ressortir d'autres stéréotypes et de travailler sur eux.
- Se familiariser avec les habitudes des Français et quelques évènements spéciaux.
- Evoquer la dimension de l'espace et le thème de liberté.
- Comparer le mode de pensée des Français à celui des Algériens.

### **Objectifs linguistiques :**

- Consolider les connaissances des apprenants sur le texte argumentatif
- Répondre à la question du texte en appuyant leurs réponses par des arguments

## **Commentaire :**

Pour que les apprenants prennent activement part dans une approche approfondie de la culture de l'autre, définir avec efficacité ses traits spécifiques et contribuer à l'accroissement des compétences recherchées, nous avons soumis à leur jugement un texte qui s'ordonne autour d'une attitude attribuée aux Français. Ils sont appelés à observer ce texte de manière à ce qu'ils puissent dégager les constantes particularités des habitudes des Français et les éléments qui leur sont connexes. Signaler les stéréotypes qu'on se fait des Français concrètement nous conduit à toucher les représentations des apprenants d'une manière plus directe. En commentant l'image rapportée par le biais de ce texte, ils seront amenés à prendre conscience des images qu'ils se font eux-mêmes du patrimoine culturel français. Dès lors, la lecture du

texte leur permettra de s'informer sur le mode de pensée des Français et leurs comportements sans nécessairement tout accepter. L'étude de ce texte nous a permis d'observer ce qui suit :

- ✓ La difficulté des apprenants à cerner le terme « individualiste ». Celui-ci a été expliqué par l'enseignant en leur disant que c'est la tendance de l'individu à s'affirmer indépendamment des autres. Il a ainsi mis l'accent sur le caractère d'un individu valorisant son autonomie. En lisant le texte, la signification de ce terme s'est davantage précisée.
- ✓ L'étonnement des apprenants quant à certains passages tels que : « ils sont capables de passer une journée avec des collègues à qui ils ne parlent jamais, de prendre le même bus tous les jours avec les mêmes personnes sans jamais leur parler ». Pour eux, ces comportements sont liés à la méfiance. *A contrario*, les Algériens sont plus ouverts et sociables du fait qu'ils peuvent côtoyer des personnes qu'ils rencontrent pour la première fois dans un magasin ou chez le dentiste. Les apprenants se sont mis d'accord sur le fait que cet aspect est typiquement relatif à la culture Algérienne. Ce point les a amenés à aborder une autre dimension liée à l'espace. Pour certains apprenants, la nature des Algériens les pousse à approcher l'autre et à échanger quelques phrases avec lui sans pour autant aspirer à une relation potentielle et que l'espace pour les algériens favorise la communication, cela relève de la sympathie, la solidarité et du partage et est peint par l'éducation de l'Algérien qui fait de lui un être sociable proche des autres. Cette remarque faite par les apprenants se trouve très éclairée par l'avis du sociologue E. WEBER lorsqu'il souligne que :

*« L'occidental a tendance à considérer l'espace comme un endroit où exercer sa liberté, son autonomie, voire son individualisme (...) alors que pour le maghrébin, la maison ou la rue sont avant tout un espace de rencontre. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> E. WEBER, cité par L. COLLES, op. Cit, p 51

- ✓ A travers le texte, les apprenants se sont renseignés sur les événements qui invitent les Français à s'unir et à partager certaines émotions. Ils se sont ainsi informés sur les dates des fêtes et des jours célébrés en France.
- ✓ « La devise de la France est Liberté, Egalité Fraternité », ces principes ont été assimilés par les apprenants en ce sens qu'ils se sont souvenus de la séance de la chanson lorsque l'on a abordé le thème de la liberté. Nous étions surpris que les apprenants aient cité la fameuse phrase « ma liberté s'arrête où la votre commence ». Cela montre l'intérêt qu'ils ont porté pour les thèmes traités et la progression de leur façon de voir les choses.
- ✓ Les apprenants sont plus conscients de la nature de la culture française, et s'en sont fait une image plus réaliste étant donné que leurs représentations premières étaient floues et parfois fausses.
- ✓ Les apprenants approchent l'univers de l'autre avec moins de tension, moins de jugements de valeurs et plus de comparaisons objectives. La tolérance, la décentration de leurs propres valeurs, ont été nettement repérées dans leurs discours, et leurs échanges avec l'enseignant.
- ✓ Les arguments présentés dans le texte ont été identifiés par les apprenants à l'aide de questions posées par l'enseignant.
- ✓ Les apprenants ont mis l'accent sur les habitudes des Algériens quand il s'agit de revendiquer certains droits ou de célébrer certains jours. Ces jours sont également marqués par une ambiance particulière, le rassemblement des Algériens, l'union et la solidarité. Cela représente les similitudes que partagent les deux communautés.
- ✓ L'appropriation d'un vocabulaire thématique par les apprenants a évolué au cours des séances précédentes et s'est progressivement manifestée dans les expressions des apprenants.

Nous nous sommes servis de ce texte pour un double objectif, celui d'abord de confronter les apprenants à un thème qui puisse les amener à une conscience plus clairvoyante des différences culturelles entre les deux sociétés précitées, des particularités culturelles françaises mais aussi des similitudes, puis celui d'évaluer la progression des compétences visées afin de vérifier nos hypothèses de départ étant donné que ce texte est le dernier support exploité au cours de cette expérimentation. Dès lors, l'observation de la capacité des apprenants à établir des comparaisons entre les deux cultures en présence quel que soit le sujet traité est révélatrice de l'évolution de leurs attitudes vis-à-vis de la culture cible. Celle-ci est de plus en plus vue d'une manière objective avec moins de stéréotypes réducteurs par la comparaison et la réflexion. D'où la progression de la compétence interculturelle qui s'ordonne autour de l'ouverture vers la culture liée à la langue enseignée sans se détacher des référents culturels originels, la relativisation de la culture source, le respect de l'autre et un savoir liée à la société cible. Somme toute, les thèmes traités au cours de l'expérimentation ont provoqué des réactions multiples chez les apprenants de notre groupe. Ce qui est à retenir est l'accoutumance de ces derniers à la présence de la culture cible en classe, ce qui a favorisé une attitude d'ouverture à l'égard de l'autre. Cependant, pour arriver à prendre conscience de la culture véhiculée par la langue enseignée, les apprenants ont du surmonter certains obstacles structurés par leurs arrière-plans culturels et leurs représentations, ce que nous avons pu repérer lorsqu'ils manifestent un étonnement, une réticence, une indifférence, une curiosité ou une motivation quant à certains sujets évoqués en classe, et surtout quand ils émettent des commentaires qui traduisent leurs représentations et leurs attitudes. Des commentaires par lesquels ils défendent leurs points de vues, leurs critiques et leur culture en s'appuyant sur des stratégies persuasives sollicitées par les thèmes choisis.

## **Séance n°8 : Récapitulative (Test-final)**

**Durée** : Une heure

Si en termes de résultats, nous avons la conviction de pouvoir dire, comme nous avons tenté de le montrer, que la démarche mise en place est réellement efficace, nous considérons qu'il serait primordial de donner l'occasion aux apprenants d'effectuer leur propre cheminement de façon à ce que les cours proposés prennent sens et que l'apprentissage visé soit construit avec eux.

Dans cette optique et pour donner plus de crédibilité à notre travail, nous avons préféré impliquer davantage l'apprenant dans cette formation. Il s'agit donc de réaliser un travail dans lequel ils vont donner leurs points de vue de certains éléments culturels d'une manière plus concrète, tout en recourant à ce qu'ils ont retenu au cours de l'expérimentation. Notre tâche est celle de repérer la progression de leurs attitudes vis-à-vis de la culture de l'autre ainsi que leur capacité à assimiler certains traits culturels, et à établir des comparaisons multiples en se basant sur les supports déjà proposés.

Afin de susciter l'interaction entre les apprenants, nous avons envisagé un travail en petits groupes. Cela favorisera un échange d'opinions, une collaboration et un enrichissement mutuel. Le tableau ci-dessous représente la manière que nous avons choisie en vue de réaliser cette activité. Notons que nous avons voulu varier les thèmes pour chaque groupe en ayant l'ambition de toucher tous les aspects culturels qu'ils ont vus durant l'expérimentation. La réalisation des activités écrites a été suivie d'une lecture des travaux et un débat fécond visant à éclairer les ambiguïtés et à conclure cette belle aventure.



**Groupe 1** : 9 élèves

- Sous-groupe (A) —> Texte 01
- Sous-groupe (B) —> Texte 02

**Thème :**  
*Les fêtes et les traditions des Français*  
*Recours au texte d'A. Begag et à celui de G. De Maubassant*

**Groupe 2** : 9 élèves

- Sous-groupe (C) —> Texte 03
- Sous-groupe (D) —> Texte 04

**Thème :**  
*L'image des Français*  
*Recours à la chanson de Sardou et au texte qui s'intitule « les français sont-ils individualistes ? »*

**Groupe 3** : 10 élèves

- Sous-groupe (E) —> Texte 05
- Sous-groupe (F) —> Texte 06

**Thème :**  
*Les loisirs des français et leurs vision des choses*  
*Recours au texte de J-F. Duval*

**Groupe 4** : 10 élèves

- Sous-groupe (G) —> Texte 07
- Sous-groupe (H) —> Texte 08

**Thème :**  
*Donner leurs avis de la culture française en recourant à tous les supports proposés (Synthèse)*

La localisation de repères permettant d'évaluer la progression des compétences interculturelle et linguistique chez les apprenants nous est prétexte à réaliser cette activité d'écriture servant dans sa globalité à déceler les soubresauts que provoque le frottement des cultures dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. En nous appuyant sur les productions écrites des apprenants (voir annexe 09) nous avons pu dégager ce qui suit :

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Nombre de textes</b>
Eléments culturels relatifs à la culture cible	08/08
Eléments culturels relatifs à la culture source	06/08
Stéréotypes vis-à-vis de la culture cible	02/08
Stéréotypes vis-à-vis de la culture source	03/08
Marques d'attachement à la culture originelle	08/08
Attitude d'ouverture à l'égard de l'autre	08/08

:

- ✓ La présence de certains éléments culturels qu'ils ont déjà vus au cours de l'expérimentation dans la majorité des textes, ce qui révèle l'assimilation des apprenants des différents traits culturels abordés en classe, éléments culturels relatifs à la culture source ainsi qu'à la culture cible.
- ✓ La comparaison des deux cultures est omniprésente dans les textes. Les apprenants se réfèrent toujours à leur culture qui demeure enracinée dans leurs esprits. Ils évoquent les éléments qu'ils apprécient dans leur culture, critiquent d'autres, citent ce qu'ils aiment dans la culture de l'autre et ce qui les dérange.
- ✓ Les attitudes des apprenants sont plus objectives car, avant de porter un jugement, ils analysent et argumentent. Leurs points de vue ne sont plus émis aléatoirement. Les stéréotypes ne sont pas absents mais très réduits.
- ✓ Le travail en petits groupes les a motivés davantage, tous les élèves ont participé aux activités. Ainsi, la lecture des travaux a permis d'explicitier certains points aux apprenants, ils ont découvert des traditions qui appartiennent à leur culture mais qu'ils ignorent.

- ✓ Les trois composantes de la compétence interculturelle ont été d'une certaine manière développées chez les apprenants dans la mesure où ils se sont familiarisés avec des traits culturels français, ils ont actualisé leurs connaissances de leur propre culture tout en faisant des comparaisons et en adoptant un esprit analytique, critique et une attitude de tolérance et de prudence.
- ✓ Dans chaque texte, nous avons pu localiser des marques d'attachement à la culture source, une fierté de leurs traditions, de leurs convictions et de leurs comportements, raison pour laquelle nous pouvons dire que la sensibilisation aux traits culturels étrangers leur a permis une prise de conscience de leur propre système de signification.

Nous pouvons en conclure que cette activité a mis en lumière les capacités des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire à s'adapter avec un enseignement différent, ayant un objectif « inhabituel » au moins pour eux, celui d'apprendre la rencontre avec l'autre non sa culture. Un enseignement qui a soulevé une problématique assez compliquée dans le contexte algérien, mais dont les avantages s'élargissent de la centration sur le linguistique (aspect qui permet de lire, écrire communiquer, etc.) à la centration sur l'interculturel qui demeure la condition sine qua non pour « *la compréhension mutuelle entre les peuples* » tel est l'un des objectifs primordiaux de l'enseignement du français en Algérie.

### **II.3. Remarques générales sur l'expérimentation :**

En se ralliant à la conception de J. COURTILLON<sup>1</sup> retraçant le processus interculturel, nous avons opté, dans notre manière de viser un aménagement de l'interculturel associé à son corollaire linguistique, pour une démarche interculturelle qui se veut progressive. La notion de progression dans la mise en œuvre d'une réflexion didactique au cœur de l'interaction culturelle est la pièce maîtresse de ce processus selon le même auteur.

Elle souligne qu'il faut d'abord laisser l'apprenant juger par lui-même en fonction de ses propres valeurs culturelles. Peu à peu, celui-ci modifiera son appréciation par une confrontation avec d'autres textes et par un échange de points de vue avec ses condisciples et le professeur. La multiplication des points de vue lui permettra d'élaborer progressivement une attitude de recul par rapport à son jugement initial.

En suivant le déploiement de cette pensée, nous affirmons que la mise en application d'une démarche interculturelle en classe de 2<sup>ème</sup> année secondaire a pu induire une nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage du FLE en octroyant un ajustement des objectifs interculturel et linguistique.

Or, nos spéculations se trouvent confirmées dans la mesure où durant l'expérimentation, l'exploration des supports à portée culturelle ainsi que les échanges guidés par l'enseignant ont dévoilé la progression d'une compétence interculturelle chez les apprenants qui, malgré l'emprise de leurs représentations et leurs croyances, ont manifesté une prise de conscience de cette dimension. Il s'est agi donc d'une démarche visant la valorisation de la culture de l'apprenant en l'explicitant davantage dans le cours de langue. Une culture, sans laquelle, il sera illusoire de songer à un dialogue interculturel.

---

<sup>1</sup> J. COURTILLON, op, cit, pp 51-57

Afin de mieux expliciter le processus interculturel dans le cas de notre expérimentation, nous reproduisons la courbe de G. HOFSTEDE<sup>1</sup>, décrivant les étapes successives de l'acculturation, conçue comme un changement dans une culture résultant de la rencontre de deux univers culturels. En outre, nous avons adapté cette courbe à notre propre situation de classe en y apportant quelques changements en vue de décrire le processus interculturel tel que nous l'avons observé au cours de la mise en pratique d'une réflexion didactique éclairant les résonances d'un enseignement à visée interculturelle sur les apprenants.

G. HOFSTEDE distingue quatre phases primordiales dans ce processus : l'euphorie, le choc culturel, l'acculturation et la stabilité. Dans notre contexte, nous expliquons ces quatre phases comme suit :

1. L'euphorie : c'est le stade de la pré-rencontre, l'état de l'apprenant avant la confrontation aux supports porteurs de différences culturelles. L'apprenant se contente de ses acquis antérieurs qui ne lui offrent pas la chance de la rencontre interculturelle. L'apprentissage d'une langue ne lui représente pas le frottement de deux univers culturels mais uniquement l'appropriation d'un système linguistique différent de celui auquel il est habitué. Ainsi, les différences sont perçues à un niveau très général.

2. Le choc culturel : c'est la phase la plus épineuse, l'apprenant découvre de façon plus directe ce qui le différencie de l'autre à l'aide de documents traitant des sujets à connotation culturelle et dont l'exploration débouche sur la mise en comparaison en vue de repérer les similitudes et les différences. L'apprenant fait apparaître ses représentations, se réfère à sa culture et à son vécu pour interpréter certaines situations.

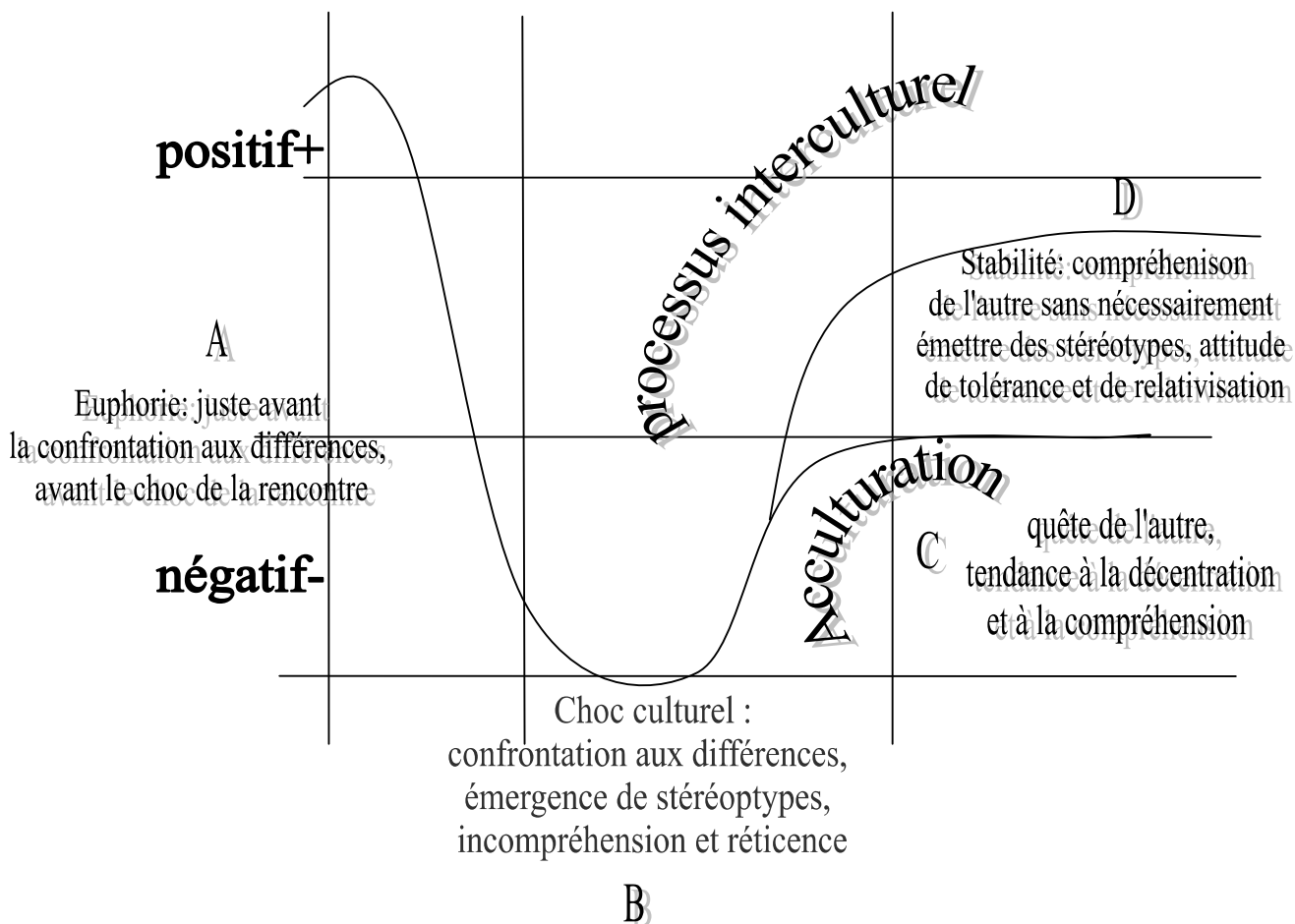
3. L'acculturation : une phase qui doit restaurer la confiance en soi, elle débouche sur la relativisation de l'apprenant de ses référents culturels et sur la recherche d'explications aux comportements de l'autre.

---

<sup>1</sup> G. HOFSTEDE, op, cit, p 276

4. La stabilité : après une accoutumance à la composante culturelle en classe, un débat fécond visant la correction des représentations, une variété de thèmes culturels, une liaison entre les deux modèles culturels, l'apprenant se sent plus à l'aise en adoptant une attitude d'ouverture, une valorisation et une relativisation de sa culture.

C'est dans cet ordre d'idées que se réalise cette rencontre interculturelle, les difficultés sont inévitables mais la progression est inéluctablement révélatrice de l'impact positif d'une perspective interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE sur les apprenants. Ceux-ci ont appris à reconsidérer la langue qu'ils apprennent et à voir en elle un excellent vecteur d'autres réalités sociales, d'un univers culturel immense.



(Figure n° 07)

Processus interculturel en classe de FLE  
(Développement d'une compétence interculturelle)

Ayant ainsi situé la progression de la compétence interculturelle dans l'ensemble du processus interculturel, nous signalons que l'aspect linguistique est assez mis en avant dans le prolongement de cette réflexion. J. COURTILLON synthétise la façon suivant laquelle nous avons envisagé la reviviscence d'une composante interculturelle en assurant une visée linguistique.

*« Si les motivations portent sur la connaissance des comportements et des croyances, il faut sélectionner les formes qui permettent de comprendre et d'interpréter ces domaines : vocabulaire lié aux habitudes à l'expression des croyances et des goûts (lexique des actions quotidiennes : aimer, croire, penser, être pour ou contre, etc. »<sup>1</sup>*

Dans le but de pallier le clivage entre langue-culture en classe de langue et de mobiliser les apprenants à prendre part active dans le rapprochement des rapports qu'entretiennent les cultures en présence, notre réflexion didactique s'est articulée autour d'une conduite comparative s'annexant d'une observation permanente de notre part. L'appui sur une conduite comparative a généré une combinaison de deux modèles culturels et qui divergent sur bien des points. En ce sens, il en résulte que l'effort fourni pour la concrétisation de cette démarche a trouvé son écho dans la perpétuation remarquable des attitudes des apprenants, leur savoir culturel, leurs commentaires réprobateurs, leurs écrits ainsi que dans une motivation ressentie quant aux thèmes culturels. Cela a ainsi favorisé une consolidation de leurs acquis linguistiques étant donné leur confrontation à un vocabulaire thématique assez riche et l'incitation à la prise de parole et à l'argumentation.

---

<sup>1</sup> J. COURTILLON, op, cit, p 54

## **Conclusion :**

*« L'objectivation des jugements implique que la culture de l'autre ne soit pas envisagée comme une chose à voir mais comme un regard sur certaines réalités. Ce n'est que de cette manière que la culture étrangère sera reconnue dans toute son altérité. »<sup>1</sup>*

L'accent porté sur les particularités culturelles françaises en rapport avec les représentations et le vécu d'apprenants appartenant à une société arabo-musulmane en situation d'apprentissage d'une langue étrangère a contribué à un développement de leur compétence interculturelle. Ceux-ci sont devenus de plus en plus conscients de leur propre cheminement culturel.

Si progression il y'a, c'est qu'elle est motivée par le grand intérêt qu'a suscité le choix des thèmes culturels chez les apprenants. A cela s'ajoute la charge culturelle que recèle chaque support et les dimensions périphériques qu'il génère.

Toute démarche adoptée au sein de la classe de langue est dévolue au staff pédagogique dont l'enseignant est un élément important. Celui-ci est toujours appelé à donner l'image de « passionné de culture »<sup>2</sup> afin de motiver les apprenants et de relier les deux cultures en question. Cependant, dans notre étude, le « projet » interculturel est conduit en conformité avec l'objectif linguistique dont l'extension demeure très sollicitée. Par ailleurs, le rapprochement de l'univers culturel de l'autre impose de creuser dans les rapports qu'entretiennent les partenaires de la culture cible pour en extraire ce qui invite les apprenants à observer les traits susceptibles d'une sensibilisation au dialogue interculturel et à la rencontre.

---

<sup>1</sup> L. COLLES, op, cit, 1994, p10

<sup>2</sup> J-M. ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF, Paris, 1998, p 119



## Conclusion générale

*« Apprendre, c'est transformer ses représentations, en construire de nouvelles qui permettront de lire l'environnement et d'agir sur lui »*

*MARTIN & SAVARY*

Nous étions partis d'un constat sur le peu de place accordée à la composante interculturelle en classe de FLE, constat en regard duquel nous avons émis un double questionnement. Autrement dit, la difficulté à faire de cette composante l'un des objectifs capitaux de la situation didactique, ainsi que ses résonances sur les apprenants.

Portant sur la liaison " langue-culture"- deux composantes qui s'enclenchent dans un processus interculturel inéluctablement bénéfique pour l'apprenant d'une langue étrangère-le FLE dans notre cas-, cette étude s'est beaucoup plus fondée sur une réflexion approfondie que sur une description superficielle. Réflexion par laquelle nous sommes parvenus à saisir l'étroitesse des liens existant entre l'apprentissage d'une langue étrangère, l'appréhension d'un système de signification correspondant à cette même langue, l'apprenant, son vécu, ses représentations, voire sa culture. En ce sens, nous sommes parfaitement conscient que :

*« La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue (...) lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socio-culturel de cette langue. »<sup>1</sup>*

Ayant l'ambition d'appliquer une perspective inédite au processus conjoint d'enseignement/apprentissage du FLE interrogeant la complexité de sensibiliser à l'interculturel par l'entremise du linguistique, nous avons axé notre réflexion sur la possibilité de développer une compétence interculturelle chez les apprenants du FLE et dont les soubassements interpellent leurs représentations, ingrédient constitutif de leur identité. En l'occurrence, le souci de dresser les contours d'un tel enseignement nous a amené à faire des choix, à effectuer une quête de l'interculturel au cœur de la richesse qu'offre la langue-culture française en partant de nos propres référents culturels. D'où l'affirmation de C. CLANET :

---

<sup>1</sup> J. SALMI, *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editions maghrébines, 1985, p120

*« C'est le chercheur qui établit les relations entre les cultures ; on peut dire c'est lui qui se trouve en situation interculturelle. »<sup>1</sup>*

Cette vision des choses a débouché sur un travail mené en classe de langue et offrant l'occasion propice à l'apprenant d'apercevoir par le biais de la langue des « *bribes culturelles* » qui y sont afférentes. C'est en quelques sortes l'inviter à faire des corrélations entre deux univers culturels en vue de se défaire de ses représentations premières et de connaître une d'une langue inexorablement liée à sa culture. L'apprenant n'est pas appelé à intérioriser un savoir lui permettant d'agir dans une infime cohorte sociale mais surtout de s'approprier des stratégies qui l'aident à se débrouiller dans une société de plus en plus ouverte à un monde multiculturel, voire métissé.

Dès lors, une perspective interculturelle en classe de FLE garantit un parallélisme dans l'accroissement de l'acquis linguistique et de la compétence interculturelle. Nonobstant, les difficultés qu'a engendrées la mise en application de notre étude ne peuvent être marginalisées dans la mesure où le champ de l'interculturel représente un défi dans un contexte où les objectifs demeurent opaques. C'est dire que taxer la démarche interculturelle d'utopique projette une reconnaissance de la pesanteur des difficultés qu'elle génère sans pour autant nier le bénéfice qu'elle procréé à ceux qui l'adoptent car elle naît d'une vision : « *[à la quelle] personne n'oserait s'opposer sans risque de passer soit pour un ignorant et/ou incompétent, soit pour un « dinosaure » de la pédagogie.* »<sup>2</sup>

Envisager une sensibilisation des apprenants à la diversité culturelle c'est tenir compte d'une diversité au sein de la classe de langue, lieu accueillant une variété d'identités, une hétérogénéité difficile à gérer quand l'objectif est celui de les confronter à une réalité pas assez connue de leur part et les préparer à vivre leur citoyenneté dans un pays pris dans l'engrenage d'un phénomène dont on ne peut renier les retombées sur les relations humaines,

---

<sup>1</sup> C. CLANET, op, cit, p 22

<sup>2</sup> M. ABDALLAH-PRETCEILLE, L. PORCHER, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, p 01

celui de la mondialisation. A cela s'ajoute le matériel dont il faut disposer pour transmettre les savoirs adéquats et éveiller l'intérêt à l'interculturel. Un matériel exploré par un enseignant appelé incessamment à user d'une stratégie de négociation entre deux systèmes référentiels. A ce propos, A. DAKHIA, considère que :

*« Dans une formation à l'interculturel, l'enseignant doit représenter à la fois l'intercesseur de la culture d'origine auprès de la culture d'acquisition et l'intermédiaire obligé et privilégié entre la culture d'appartenance et la culture étrangère. »<sup>1</sup>*

De ce fait, nous considérons qu'une visée interculturelle doit reposer sur un consensus liant les partenaires du projet didactique à savoir, l'enseignant, l'apprenant, les contenus et les modalités imposés en partie par le système éducatif. Cela donne à lire une formation poussée de l'enseignant à la prise en compte de la composante interculturelle en classe de langue, et un accompagnement de cette conduite par le système en place étant donné les enjeux qu'elle déclenche.

Notons que nous sommes tous confrontés à la nécessité de faire évoluer nos visions du monde, nos spéculations dans la sphère de la didactique des langues, et à travers cela, faire évoluer cet apprenant, conçu comme un acteur social. Toutefois, il n'existe aucune méthode miracle qui serait à même de permettre à l'apprenant une connaissance optimale de la langue étrangère surtout quand celle-ci n'est plus conçue comme un simple transfert de savoir (linguistique) entre les deux acteurs du projet didactique mais comme un système à double dimension. Notre intérêt est celui de reconnaître la valeur « éducative » mais surtout « humaniste » de l'apprentissage des langues en se focalisant sur l'apprenant en tant qu'individu méritant une attention particulière centrée davantage sur ses particularités culturelles, fondatrices de sa manière de voir et d'agir. Une conduite qui promeut l'adaptation

---

<sup>1</sup> A. DAKHIA, op, cit, p 279

de l'enseignement aux besoins de l'apprenant, aux besoins de la société voire du monde. Revaloriser le cours de langue en le fructifiant d'une nouvelle perspective fondée sur le dialogue des cultures signifie représenter la langue française avec ce qu'elle charrie comme culture et élucider les relations inhérentes à la dialectique enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangères.

La dotation de l'apprenant d'aptitudes linguistiques en langue étrangère alliées à quelques éléments culturels qui lui correspondent en l'initiant à porter un autre regard sur la culture de l'autre, un regard objectif mais vigilant, constitue notre résultat de recherche par nature inachevable étant donné le domaine fluctuant mais surtout passionnant d'« interculturel ».

A l'heure de clôturer ce travail, nous sommes convaincus que l'enseignement d'une langue dépasse l'enseignement d'un système linguistique, il recèle des conceptions qu'il faudrait investir comme une vision de voir le monde et de ne pas vivre en autarcie. Toutefois, la reviviscence de la culture en classe de langue convoque un dispositif méthodologique spécifique à la situation algérienne dans le contexte décisif de la mondialisation, reposant sur une concertation et sur une conduite efficiente des réformes du système éducatif. Ainsi, elle plaide pour une formation poussée de l'enseignant.

L'apprenant est porteur d'une culture sur laquelle il est important de mettre l'accent lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère porteuse d'une culture. Dans l'espoir d'avoir un jour des apprenants à la fois préservateurs de leur identité et ouverts sur la culture de l'autre, il semble essentiel que les efforts se multiplient pour une école qui doit promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité alors :

*« Aidons l'Algérie à vivre le temps de la mondialisation, de l'interculturel et de l'éclatement des frontières »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> S. KHADHRAOUI, « Pour un réel aménagement linguistique en Algérie », in *actes du séminaire « quelle stratégie linguistique pour l'Algérie ? »*, 19-20-21 novembre, 2005, Batna, p265

## *Références bibliographiques*

## Livres :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ? n° 3487, PUF, Paris, 2004
2. ABOU. Selim, HADDAD. Katia, *Une francophonie différentielle*, L'Harmattan, Paris, 1994
3. BAUMGRATZ-GANGL. Gisela, *Compétences transculturelles et échanges éducatifs*, Hachette, Paris, 1993
4. BEACCO. Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995
5. BENATTARD. Bernard. *Le métier d'enseigner*, Editions Fleurus, Paris, 1988
6. BOUGNOUX. Daniel, *La communication par la bande*, La Découverte & Syros, Paris, 1998
7. BOURDIEU. Pierre, *Réponses*, Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982
8. BOUZAR. Wadi, *La culture en question*, ENAL, Alger, 1984
9. BYRAM. Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER .CREDIF, Paris, 1992
10. CALVET. Jean-Louis, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, France, 2002
11. CHARKAOUI. Mohamed, *Naissance d'une science sociale » : la Sociologie selon Durkheim*, Librairie DROZ, Genève/ Paris, 1998
12. CHISS. Jean-Louis, DAVID, Jacques. REUTER, Yves. *Didactique du français*. Ed debock, Paris, 2005
13. CLANET. Claude, *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, PUM, Marseille, 1990
14. COLLES. Luc. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De boeck, Ducrot, Belgique, 1994
15. CUQ. Jean Pierre et GRUCA. Isabella, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Horizon Groupe, Paris, 2002
16. DABENE. Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994
17. De QUEIROZ. Jean-Manuel, *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1997

18. DE SAUSSURE. Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1987
19. DUBAR. Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991
20. DURKHEIM. Emile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF 4e éd. Paris, 1960.
21. GALISSON. Robert et PUREN. Christian. *La formation en question*, CLE International, Paris, 1999
22. GERMAIN. Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International, Paris, 2001
23. GIRARD. Denis, *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, BORDAS, Paris, 1985
24. GOHARD-RADENKOVIC. Aline, *De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. PETER LANG 2eme Edit, Paris, 2004
25. HADDAD. Katia, *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, AUPELF-UREF, Paris, 1997
26. HOFSTEDE. Geert, *Vivre dans un monde multiculturel*, Les Editions d'Organisation. Paris, 1994
27. JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. PUF, Paris, 1989
28. LADMIRAL. Jean-René, LIPIANSKY. Edmond-Marc, *La communication interculturelle*. Armand Colin Éditeur, Paris, 1989
29. MAALOUF. Amine, *Les identités meurtrières*, Originale Grasset, Paris, 1998
30. MACKEY. William, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976
31. MARTINEZ. Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ? , Paris, 1996
32. MUCCHIELLI. Alex, *Identité*, PUF, Paris, 1986
33. PORCHER. Louis, *Le français langue étrangère*, Hachette/Education, Paris, 1995
34. PORCHER. Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996
35. PUREN. Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, Col. DLE, Paris, 1988
36. SALMI. J, *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editions maghrébines, 1985
37. SERRES, Michel, *Atlas*, FLAMMARION, Paris, 1996



38. ZAKHARTCHOUK. Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF, Paris, 1998
39. ZARATE. Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, HACHETTE, Paris, 1986
40. ZARATE. Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. DIDIER, COLL CREDIF ESSAI, Paris, 1993

### Articles de revues :

1. ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle », in A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel*. Privat, Toulouse, 1986
2. ABDALLAH-PRETCEILLE. Martine, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, Paris, janvier 1998
3. ACHOUCHE. M, « La situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble.
4. BEACCO. Jean-claude, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", Hachette-Larousse, janvier, 1995
5. BENJELLOUN. Taher, « Langue de feu pour la littérature maghrébine » in *Geo* n°138, Paris, Août 1990
6. BOUHADIBA. Farouk, « Continuum linguistique ou alternances de codes ? », in *Cahiers de linguistique et didactique*. DAR ELGHARB, 2002
7. BYRAM. Michael, ZARATE. Geneviève, « Les jeunes confrontés à la différence, de propositions de formation », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996
8. BYRAM. Michael, GRIBCOVA. Bella, STARKEY. High, « Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues », Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2002,
9. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Didier, Strasbourg, 2000
10. CAUBET. Dominique, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? », in *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998

11. COBO. Marina Aragon, « Observer la langue avec la bande dessinée », in *le français dans le monde* n°292, Hachette/Edicef, Octobre 1997
12. COSTE. Daniel, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *le Français dans le Monde*, n°spécial, Hachette/Edicef, juillet 1998
13. COURTILLON. Janine, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation ». in *Le français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette-Larousse, 1984
14. DENIS. Myriam, « Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue. » in *Dialogues et cultures* n°44, 2000
15. FELDHENDLER. Daniel « Dramaturgie et interculturel », in *Le français dans le monde*, n °234, Hachette-Larousse, 1990
16. FLAYE SAINTE MARIE. Anne, « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale ». in *Les cahiers de l'actif*, 1997
17. GANDHI. Mahatma, « La liberté culturelle dans un monde diversifié, Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD) », in *Rapport mondial sur le développement humain 2004 : Economica*, Paris, 2004
18. GUERRAOUI. Zohra, « Situation interculturelle et dynamique identitaire ». in *Les cahiers de l'Actif*, 1997
19. KHADRAOUI. Said, « Pour un réel aménagement linguistique en Algérie » in *actes du séminaire : « Quelle stratégie linguistique pour l'Algérie ? »* 19-20-21 novembre 2005, Batna
20. MILIANI. Mohamed, « La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien », in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre 2003
21. MOUNIN. Georges, « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues », in *Le français dans le monde*, No: 188, Hachette-Larousse, Paris, 1984
22. PUREN. Christian, « La culture en classe de langue, enseigner quoi ? » in *Les Langues Modernes* sur n° 4, 1998
23. PUREN. Christian, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan.-mars 1998
24. PORCHER. Louis, « Cultures invisibles », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Hachette-Larousse, Paris, 1996
25. PORCHER. Louis, « Observer et décrire les faits culturels », in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988
26. NYSSSEN. Hubert, « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue », in *Jeune Afrique*, collection B, Arthaud, Paris, 1970

27. REY. Alain, en ouverture du Colloque pour le Dixième anniversaire de l'Année Francophone, Paris, le 17 mai 2000 in *le français dans le monde* n°316, CLE international, Paris, 2002
28. REY-VON ALLIMEN. Micheline, « Une pédagogie interculturelle ? pièges et défis », *Textes et documents accompagnant le cours du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992
29. SEDDIKI, Aousine, « La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues », in *manuscrit, Séminaire : « enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives »*, Université d'Annaba, 29-30 Avril 1997.

### Thèse :

1. DAKHIA. Abdelouahab, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, Thèse de doctorat, Université de Batna.2004

### Sitographie :

1. DAHOU. Foudil, « Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités » sur : [www.oasisfle.com](http://www.oasisfle.com) consulté le 14/01/2005
2. DERVIN. Fred, « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures » sur : <http://www.lanacs.ac.uk/users/> consulté le 28/03/2006
3. HAGEGE. Claude, « Une autre manière de concevoir et de dire le monde », entretien sur TV5 sur : [http://www.diplomatie.gouv.fr/label\\_france/FRANCE/INDEX/i26.htm](http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/FRANCE/INDEX/i26.htm) consulté le 19/04/2006
4. JAUDEAU, Martine, sur : <http://www.thot.cursus.edu> consulté le 17/01/2005
5. PEKAREK DOEHLER. Simona., « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concept, recherches, perspectives » sur : <http://ails.revues.org/document934.html> Consulté le 25/12/2005
6. PORCHER. Louis sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf> consulté le 31/11/2005

### Dictionnaire

1. *Dictionnaire de l'éducation*, Larousse, 1988

# *Annexes*

## **Annexe n°1 :**

### **Questionnaire destiné aux enseignants :**

Le présent questionnaire s'inscrit dans un travail de recherche scientifique qui s'intéresse à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

**Q1:** Quelle(s) image(s) vous vous faites de la langue que vous enseignez ?

**Q2:** Quelle(s) représentation(s) vous vous faites de l'enseignement de la culture française en classe de FLE ?

**Q3:** Avez-vous l'habitude de communiquer vos attitudes vis-à-vis de la langue-culture française à vos élèves ?

- Oui
- Non
- parfois

**Q4:** Si la langue est intimement liée à la culture, pensez-vous que la culture française doit accompagner tout apprentissage de langue ?

- Oui
- Non

Justifiez

**Q5:** Quelle importance accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

**Q6:** Selon vous, y'a-t-il des moyens pour enseigner la culture française au sein de la classe de FLE ?

- Oui
- Non

Justifiez

**Q7 :** Généralement, les textes littéraires, poèmes, etc. présents dans la plupart des manuels scolaires de français sont révélateurs d'une culture. Quand vous enseignez la langue à l'aide de ces supports, avez-vous l'habitude d'aborder la culture française d'une manière approfondie et de prendre en compte l'interaction entre la culture française et la culture de l'apprenant ?

- Oui
- Non
- parfois

Justifiez

**Q8 :** Dans l'actuelle réforme du système éducatif, pensez-vous que la dimension interculturelle est suffisamment prise en compte dans les nouveaux manuels scolaires ?

- Oui
- Non

Justifiez

**Q9 :** Pensez-vous que la composante culturelle de la langue française a été marginalisée dans l'ancien système éducatif ?

- Oui
- Non

Justifiez

**Q10 :** Est-il facile d'enseigner la langue française tout en tenant compte de la culture qu'elle véhicule ?

- Oui
- Non

Justifiez

**Q11:** Avez-vous l'impression que vos élèves ont des représentations négatives vis-à-vis de la langue française ?

Oui

Non

Justifiez

**Q12:** Si vous constatez l'émergence de certains stéréotypes relatifs à la culture française chez vos élèves, quelle attitude adoptez-vous ?

**Q13:** Pensez-vous que les représentations (négatives ou positives) des élèves à l'égard de la culture française influent-elles sur leur motivation à apprendre la langue ?

Oui

Non

parfois

Justifiez

**Q14:** Pensez vous que l'enseignement de la culture française en classe de FLE va évincer la culture de l'apprenant ?

Oui

Non

Justifiez

**Q15:** Quel est selon vous l'apport d'un enseignement/apprentissage du FLE dans une dimension interculturelle pour les élèves

## Annexe n°2 :

### Pré-test : 1/ Représentation des élèves vis-à-vis de la culture française.

- La France c'est la mode et les parfums
- Les français est libre
- Ils ont le savoir-vivre
- La cuisine française
- Ils sont pas fignants
- Les français aime pas les algériens
- La France c'est le pays de la liberté
- J'aime les vêtement et le fromage de la France
- L'Algérie est mieux.
- Les vieu comme les jeunes
- L'alcool c'est normal en France
- En France. On lit beaucoup et toujours. en algérie c'est rare
- La langue est belle
- Je veut vivre en France
- La France et très belle
- J'aime pas la France parcequ'elle a détruit l'Algérie
- Les français tué notre grands parents
- Les femme laba aime pas foulard
- La tour effel et chanzilisi
- Les français aime leur pays et il le travaille pa comme ici
- J'aime pas la langue parce que j'aime pas la France. Vive l'Algérie
- La France La langue de l'enmi
- La France c'est digauill
- J'aime pas les français car ils vit pas comme nous
- Les gens de la France aiment la propreté
- Les français respectent les droits des gens
- Les familles en France ne sont pas nombreuses mais en Algérie si
- La femme a de la valeur en France. Elle est importante
- Je ne connais pas la France ni les français



- La langue française n'appartient pas à la France. Tous les algériens parle français
- Qui parle français frime
- Ils vivent bien, ils sont très organisé. Les filles ont la liberté plus que nous
- Ils sont solidaires avec l'Irak
- J'aime pas la religion de France
- Père Noël n'existe pas
- leur liberté n'a pas de limite
- ils respectent l'église
- eux et la religion ça fait deux
- j'aime mon pays j'aime pas la culture de France

## 2/ Que connaissez-vous de la France ?

- Le magazine Elle
- Les galeries Lafayette
- La tour Eiffel
- Le général de Gaulle
- Molière
- Brigitte Bardot
- Notre Dame de la Garde
- Isabelle Adjani
- Voltaire
- Le Camembert
- Jacques Chirac
- Mireille Mathieu
- Le journal *Le Monde*
- Le TGV
- M. C. Solaar
- Georges Brassens
- Patricia Kaas
- Coco Chanel
- Le café de Flore

- Le Mont-Saint-Michel
- Le parfum n°5 *de Chanel*
- Les magasins GUERLAIN
- Rabelais
- Le musée du LOUVRE

## 2/ En France :

Dans les villes, certains magasins sont fermés :

- Le lundi
- Le mercredi
- Le samedi

Les magasins ouvrent généralement le matin :

- A 7 heures
- A 8 heures
- A 9 heures

A paris, le métro ferme :

- A 11heures 30
- A minuit
- Le mercredi

Les musées sont fermés :

- Le dimanche
- Le lundi
- Le mardi

Le soir, le journal télévisé est :

- A 19 heures
- A 20 heures
- A 20 heures 30

La fête de la musique, c'est :

- Le 21 mars
- Le 21 juin
- Le 21 septembre

Quelques jours fériés en France :

- Le 1<sup>er</sup> mai, le 21 juin, le 13 septembre. Le 25 décembre
- Le 1<sup>er</sup> mai, le 14 juillet, le 15 août, le 11 novembre, le 25 décembre.
- Le 3 mars, le 1<sup>er</sup> avril, le 14 juillet, le 15 août, le 5 octobre, le 25 décembre.

Les Français ont en moyenne :

- Un enfant par couple
- Deux enfants par couple
- Trois enfants par couple

A paris, on peut prendre le bus avec un ticket de métro :

- Vrai
- Faux
- Pas toujours

Qui a écrit « les caractères » :

- Victor Hugo
- Honoré de Balzac
- Jean de la Bruyère

A Noël, la volaille traditionnelle est :

- Le pigeon
- L'oie
- La dinde

Qui a chanté « j'y crois encore » :

- Mylène Farmer
- Lara Fabian
- Céline Dion

Dans la fête de Saint valentin, on offre :

- Des cartes
- Des fleurs
- On n'offre rien

La fête de Noël c'est :

- Le 25 décembre
- Le 1<sup>er</sup> janvier
- Le 31 décembre

Le jour du week-end c'est :

- Le vendredi
- Le samedi
- Le dimanche

### Annexe n°3 :

## *Un port à l'aube de chaque Lundi*

*La semaine, je sais bien qui je suis : tout le monde me le dit ; ma place dans la société, dans le monde du travail me l'indique. Mais dimanche ?*

*Dimanche nous débusque et nous révèle. Alors que la semaine, dans ses discontinuités, nous oblige à des rôles différents, nous divise et nous écartèle, dimanche, qui s'offre dans une durée et une continuité, permet d'effacer ces rôles et de se ressaisir dans son unité et son identité. Une identité dont dimanche nous appelle à préciser les contours, parfois incertains. Car par les façons d'être, les attitudes intérieures et psychologiques qu'elle favorise, cette journée particulière autorise toute les régressions. Le moi social mis entre parenthèses, les exigences narcissiques tendent à reprendre le dessus. L'individu se replie sur lui-même, sa famille, ses proches. Si l'on se retrouve, c'est au travers d'une quête un peu paresseuse et indolente de soi-même, vécue en hédoniste, dans l'euphorie légère de l'apéro, la communion du gueuleton, les vapeurs de l'alcool, les lourdeurs de la digestion. Ce qui émerge, c'est le moi refoulé, celui qui a des besoins et des plaisirs à satisfaire. Chaque dimanche est une abbaye de Thélème : "Fais ce que voudras". Et ne va pas sans que l'on s'accorde à soi-même quelques privautés et menues gâteries (thé, pâtisserie, etc.). Mais il est des régressions positives : dimanche est toujours un peu le temps de l'enfance. Adultes et enfants se retrouvent et se réconcilient à travers les mêmes jeux. A travers la pratique de nos "hobbies", nous renouons également avec le même plaisir d'amusement et de joie dans notre enfance. Et la "grande personne" que nous sommes, soudain libre de s'oublier, rejoint le temps tourbillonnaire et de ressourcement propre au dimanche.*

*Oui, dimanche nous rassemble et nous ressource. Cette journée est ponctuée de rituels voilés, qui tous paraissent tendre à une communion de l'individu avec lui-même aussi bien qu'avec son entourage le plus proche et le plus général. Tout se passe comme s'il s'agissait, dimanche après dimanche, de vérifier des liens de nature diverse, et de les resserrer : son appartenance à une famille, à une Église, voire à une espèce (la visite au zoo !), bref, sa place dans la société et dans l'univers. Promenades et redécouverte de la nature, musées d'anthropologie, d'ethnographie, d'histoire naturelle, expositions d'art invitent à se resituer au travers des époques et des cultures, dans le temps comme dans l'espace. Où l'on voit que si dimanche apparaît comme la plus insouciant de nos journées, parce qu'elle autorise toutes les dérives et participe plus qu'aucune autre d'un temps fou, spontané et créateur, c'est aussi, comme on l'a dit, la plus enracinée dans le passé.*

*La grâce du dimanche est de même nature que celle des sports de glisse*

*dont le succès croissant s'explique peut-être ainsi : au temps laminaire et accéléré de la semaine ces pratiques opposent l'organisation d'un temps et d'un espace personnel. Dans les sports d'équipe tels le football ou le rugby, le temps reste collectif, contraint, stratégique : tant de buts à marquer en deux mi-temps : on joue contre le temps. A l'inverse, surf, aile delta, skateboard, ski, parapentes, etc... permettent de sécréter son temps propre, d'évacuer les traditionnels "donneurs de temps" au profit d'un temps et d'un espace que je produis moi-même. Tout à la fois haubans, gouvernail et girouette sur ma planche à voile, j'intercepte le vent, j'amortis les vagues. Un parfait moyen de se resynchroniser avec les grands rythmes de la nature, de s'accorder au grand Tout, au cosmos. Une manière de danse. Et; pour reprendre une expression de Joël de Rosnay, une belle façon de remplacer le "temps tribut" par le "temps accomplissement".*

*C'est le privilège du dimanche de nous réconcilier avec notre temps intérieur, celui de nos rythmes propres et de notre sensibilité : le temps retrouvé que connaissent bien les peintres du dimanche (ce n'est pas simplement parce qu'ils ont plus de temps qu'ils peignent ce jour-là mais bien parce que ce temps est d'une qualité différente). Dimanche ménage ce temps où je me retrouve moi-même, où je me remets au diapason, où je m'accorde. Avec moi-même, avec la nature, avec les autres. C'est un jour spirituel, où il y a soudain plus de place, plus d'espace pour la multitude des dimensions qui nous habitent - que la semaine souvent atrophie.*

DUVAL Jean-François, "Un port à l'aube de chaque lundi", revue AUTREMENT, mai 1999

## Annexe n°4 :

*Noël et son père barbu ne sont jamais rentrés chez nous, et pourtant Dieu sait si nous sommes hospitaliers ! Jamais de sapin roi-des-forêts devant la cheminée, de lumières multicolores et d'étoiles scintillantes qui éblouissent les yeux des enfants, encore moins de crèche avec des petits Jésus et des moutons en chocolat. Rien du tout. Tout ça parce que notre chef à nous c'est Mohamed. (...)*

*Alors, obligé, pour faire comme tout le monde, mon père ne voulait pas entendre du Noël des chrétiens. Il disait que nous avions nos fêtes à nous : il fallait toujours en être fier. Mais les fêtes des Arabes n'étaient pas spécialement célébrées pour les enfants (...).*

A. BEGAG, « Béni ou le paradis privé », Paris, points/ point virgule, p 7

Annexe n° 5 :

« Français »

Michel Sardou

*Parce qu'ils ont l'âme grise que leur rire apprivoise  
Et des clochers d'églises, de granite et d'ardoises.  
Parce qu'ils ont des rivières, des forêts, des montagnes  
Et bordés par trois mers, des joyaux de campagnes.  
Parce que leurs murs de pierre les font tenir debout  
Et qu'un Jésus sans terre les a mis à genoux...  
J'aime les Français,  
Tous les Français,  
Même les Français que je n'aime pas  
J'aime les Français,  
Tous les Français,  
Même les Français que je n'aime pas  
Parce qu'ils ont de l'enfer une autre religion  
Et que ce sont leurs femmes qui règnent à la maison.  
Parce qu'ils ont décidé d'être une république,  
Bien que toutes leurs idées se perdent en politique.  
Mais parce que l'un d'entre eux a dit cette phrase immense :  
"Ma liberté s'arrête où la vôtre commence"...  
La même histoire,  
Les mêmes images en mémoire,  
La même enfance,  
Les mêmes souvenirs qui dansent,  
Les mêmes passions,  
Quand elles passent, quand elles s'en vont,  
Les mêmes secrets  
Et rester les mêmes à jamais.  
Parce qu'ils sont Italiens quand ils voient brûler Rome  
Et se font musulmans au nom des droits de l'homme...*

## Annexe n°6 :

### « *Le baptême* »

*Guy de Maupassant*

*La porte de l'église était ouverte. Le prêtre, un grand garçon à cheveux rouges, maigre et fort, un Dentu aussi, lui, oncle du petit, encore un frère du père, attendait devant l'autel. Et il baptisa suivant les rites son neveu Prosper César, qui se mit à pleurer en goûtant le sel symbolique. Quand la cérémonie fut achevée, la famille demeura sur le seuil pendant que l'abbé quittait son surplis; puis on se remit en route. On allait vite maintenant, car on pensait au dîner. Toute la marmaille du pays suivait, et, chaque fois qu'on lui jetait une poignée de bonbons, c'était une mêlée furieuse, des luttes corps à corps, des cheveux arrachés; et le chien aussi se jetait dans le tas pour ramasser les sucreries, tiré par la queue, par les oreilles, par les pattes, mais plus obstiné que les gamins. C'étaient des gros mots, fortement salés, qui faisaient ricaner les filles rougissantes et se tordre les hommes. Ils tapaient du poing sur la table, poussaient des cris. Le père et le grand-père ne tarissaient point en propos polissons. La mère souriait; les vieilles prenaient leur part de joie et lançaient aussi des gaillardises.*

*Le curé, habitué à ces débauches paysannes, restait tranquille, assis à côté de la garde, agaçant du doigt la petite bouche de son neveu pour le faire rire. Il semblait surpris par la vue de cet enfant, comme s'il n'en avait jamais aperçu. Il le considérait avec une attention réfléchie, avec une gravité songeuse, avec une tendresse éveillée au fond de lui, une tendresse inconnue, singulière, vive et un peu triste, pour ce petit être fragile qui était le fils de son frère.*



## Annexe n°7 :

*"Paris reste la capitale de la mode,  
car c'est la seule ville où on fait de la Haute  
couture."*

*Pour les tenants de ce camp, Paris n'a rien à craindre : la mode, c'est la Haute couture, et c'est à Paris qu'elle se crée. Depuis 1858, deux fois par an, ses défilés présentent les créations les plus avant-gardistes. D'ailleurs, l'appellation « Haute couture » est parisienne par définition, car elle est juridiquement protégée et attribuée par la Chambre syndicale de la Haute couture de Paris, créée en 1868. C'est elle qui décide chaque année quelles maisons auront le droit d'organiser des défilés dans ce cadre.*

*Pourtant historiquement, Paris a été menacé : il a perdu son rang de capitale de la mode pendant la Seconde Guerre mondiale lorsque ses riches clients s'étaient réfugiés aux Etats-Unis. Il le reprend en 1947, grâce à l'arrivée de Christian Dior. Sa collection « New Look » fait l'effet d'une bombe en ces temps de paix retrouvée.*

*En 2005, les défilés Haute couture attiraient toujours le plus grand nombre de journalistes au monde (Source : Chambre syndicale de couture). 94 créateurs ou couturiers ont montré leur collection à Paris et passent 4 fois par an leur examen-défilé, contre deux fois par an dans les autres villes de la mode. C'est la différence entre la capitale et les places fortes Milan ou New York...*

Danielle Allèrès, professeure à l'Université de Paris III.

## Annexe n°8 :

### *Les Français sont-ils individualistes ?*

*Les Français ont la réputation d'être individualistes. Mais ce n'est pas si simple...*

*D'un côté, ils sont capables de passer une journée avec des collègues à qui ils ne parlent jamais, de prendre le même bus tous les jours avec les mêmes personnes sans jamais leur parler. D'un autre côté, ils sont aussi capables de partager une bouteille de champagne avec des inconnus sur l'avenue des Champs-Élysées. Pendant le réveillon de Saint-Sylvestre (nouvel an); de sauter, danser et chanter avec d'autres inconnus à la fête de la musique (21 juin) ou à la Techno-parade (septembre), ou encore de militer ensemble pour les droits des salariés (défilés du 1<sup>er</sup> Mai), ou pour défendre les droits de l'homme ou d'autres causes dans de grandes manifestations.*

*Les Français se rassemblent pour célébrer des événements parfois organisés, officiels, comme pour les bals du 14 juillet, d'autres fois spontanés, comme cela a été le cas lors de la victoire de l'équipe de France de football en coupe du monde (12 juillet 1998) et en championnat d'Europe (12 juillet 2000) où plus d'un million de personnes se sont retrouvées sur les Champs-Élysées pour fêter l'événement.*

*Les Français aiment pouvoir choisir d'être tranquille ou de se retrouver au centre de la vie politique et sociale. Avoir le choix, c'est sentir que chacun est aussi important que les autres. C'est ça l'individualisme français.*

*D'ailleurs, la devise du pays est Liberté, Égalité, Fraternité. Ces principes datent de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui expliquait que la liberté est « le pouvoir de faire tout ce qui ne nuit pas aux droits des autres », que « tous les hommes sont égaux par la nature et devant la loi », d'où le fait que les relations entre personnes doivent être fraternelles car nous appartenons tous à la même famille humaine.*

Forum : méthodes de français 2, Hachette Livre, 2001, p43

## Annexe n°9 :

### Productions des élèves (après l'expérimentation)

#### Groupe 01 :

- ♦ Sous-groupe (A)

#### *Texte 01*

Chaque peuple a ces habitudes, et les français ont des habitudes comme nous les algériens, ils célèbrent Noël comme nous célébrons l'Aïd et le Mouloud. Ils ont des traditions comme le Batême et chez nous les algériens la circoncision et le « Techlef ». Noël est une fête que tous les français célèbrent. Ils préparent des gâteaux, du chocolat, ils garnissent et décorent le sapin et le Père Noël offre des cadeaux aux enfants. Les français respectent beaucoup cette fête et l'attendent parce qu'elle leur rappelle la naissance du prophète, les algériens aussi ont des traditions des fêtes de la religion ou d'autres comme « le jour de l'Année berbère » et la fête de Printemps, nous préparons pour la fête des berbères le « Cherchem » et les femmes changent le four. Dans la fête de Printemps, on prépare le plat des « Braj ». Donc les français et comme tous les peuples du monde, chacun aime ces fêtes et les célèbre. Comme on doit être fier de nos habitudes et nos fêtes, les français aussi respectent leurs traditions.

- ♦ Sous-groupe (B)

#### *Texte 02*

Aujourd'hui les algériens sont influencés par les étrangers, on fait la fête de Réveillon et de Saint-Valentin malgré nous musulmans on n'a pas cette fête. Nous voyons l'ambiance au mois de décembre et les gens achètent les cartes postales, les cadeaux mais surtout les bougies. Les algériens fêtent le Réveillon dans les salles, et dans les maisons. Saint-Valentin aussi c'est une fête très importante pour les algériens. Le 14 février, les jeunes surtout achètent le chocolat, les cartes, les fleurs. Mais ce n'est pas des fêtes de l'Algérie mais de l'Europe et n'appartiennent pas à l'Islam. Puisque les algériens aiment les fêtes de France et de l'Europe, nous pensons qu'il faut d'abord respecter notre religion et notre tradition parce que si on s'attache à l'étranger on oublie la culture musulmane alors il faut pas faire comme les français et attendre les cadeaux de Père Noël mais fêter le Mawlid et l'Aïd et offrir les cadeaux surtout aux enfants qui aiment les fêtes. Et les enfants si ils ont l'habitude de ces fêtes de France oublient les fêtes d'Algérie. L'essentiel aussi c'est connaître ce qui fait les français pour que les français aiment notre culture.

**Groupe 02 :**

- ♦ Sous-groupe (C)

***Texte 03***

**« Les français entre hier et aujourd'hui »**

Jadis, les français été des criminels pour nous les algériens, on detestent tout ce qui a relation avec la france. Aprè l'indipendance les choses ont changer et les mentalités aussi. tout les gens ont tous des traditions et des cultures, les français sont des personnes qui partagent des opinions et les habitude. Ils croient une religion différente qui est crétienne. a notre avis on doit respecter toute les religions parceque chacun a la liberté de penser. Chacun tient a sa religion car la religion qui détermine les relations entre les etres humain. donc, si on connai la religion des français, ça aide la communication avec eux sans avoir de problemes. le français c'est comme l'algérien. le caractère des algériens est comme celui des français parceque les français ont vit beaucoup en algérie. les gens vieux en France aime la vie et ont l'esprit des jeunes, ils travaillent tout les metiers et aiment les plontes et aime vivre seule dans la prairie loin de la ville. les français ont des bonnes qualités, la solidarité et respecter les gens et la femme beaucoup mais ils sont pas sociables, ils aime etre seuls. la france c'est le pays de liberté, nous pensons que les français aime la religion et respect la femme beaucoup, et aussi qu'il faut connaître la langue et les traditions des français pour bien s'entendre avec eux.

- ♦ Sous-groupe (D)

***Texte 04***

les français c'est comme nous, la diffirence c'est dans la religion qui trace les regle de la societe et aussi dans la nature de la personne. les français aime beaucoup le travail, c'est pour ça la france est belle est propre et devlopé. ils limite les enfants. et la femme française est belle, elle s'ocupe de la taille et habillent à la mode tandis que les femmes algérienne travaillent beoucoup sans occuper beaucoup de leur phisique parceque la famille algérienne vive ensemble (non comme les français). on france la femme a une grande valeur et tout les droi. quant nous pensons a la culture française on se souviens de la toureffel de l eglise des musés. Les jardins et le TGV. aussi ils sont calmes et polis et aime la liberté qui ne derange pas les autres. en fin , les français c'est des gens qu'on dois connaitr, apprendre leur qualité et eviter les défauts. il faut connaitr toutes les societé parceque nous somme tous des etres humins.

**Groupe 03 :**

- ♦ Sous-groupe(E)

*Texte 05*

**La vie des français**

tous les pays a sa culture et son mode de vie et ses traditions et parmi ces pays la france. les français sont des gens qui ont le savoir vivre. Ils donne à chaque temps sa valeur. les français aiment le travail surtout l'agriculture mais il n'oublent pas le temps pour s'amuser par exemple, ils vont au cinema, le sport, ils aiment la danse et la musique. les français donne une grande importance au travail. Ils font attention de ne pas perdre le temps parceque le temps c'est de l'argent. chaque français pratique les loisirs dehors son temps de travail. chez nous aussi, ces dernieres annees on voit les familles se balader dans les forets, mangent labas et jouent avec les enfants. la vie et difficile et il faut organiser le temp pour organiser la vie.

- ♦ Sous-groupe (F)

*Texte 06*

**comment on passe notre temps en france ?**

il ya beaucoup de maniere pour passer le temps libre. les français par exemple travaille dur pendant la semaine et les 35 heure de boulot les fatigue et quand dimanche arrive y a plus de travail, il profite bien de ce jour, ils visitent l'eglise pour faire la priere, le zoo pour voir les animaux, et jouent avec les enfants dans les maneges. Il reste pas a la maison mais sort pour changer le rytme de la vie et oublier la charge de travail. si on pense a l'algerie on trouve beaucoup de point comuns mais nous on attend le vendredi pour reposer de la semaine mais meme dans le week end on travaille meme a la maison. il ya pas de changement, les femmes restent a la maisons les hommes font la priere jouent au foot. En fin c'est ce que nous avons remarqué ici. nous admirons donc comment les français programe leur temps. Il travaille serieusement et s'amuse quand c'est necessaire.

**Groupe 04 :**

- ♦ Sous-groupe (G)

*Texte 07*

la france est un beau pays. l'algerie aussi mais propre et organisé. les français sont des gens qui aiment leur pays, ils aiment travailler et c'est ce que les algériens doivent imiter. En général, nous on imite les français dans les fetes, et les vetement et parfois dans la manière de penser. Mais, pourquoi ? on fete le reveillon et la saint valentin mais ça change quoi dans notre mentalité ? nous pensons personnellement qu'il faut pas imiter pour imiter mais pour apprendre quelque chose. si on fete saint valentin c'est pour donner l'importance à l'amour par exemple. si on fête le réveillon c'est pour prouver aux autres que nous respectons toutes les religions. a mon avis, les français ont beaucoup de qualités et on doit apprendre de ses qualités ce qui améliore notre personnalité. Ils respectent la liberté des gens, ils sont réservés et sérieux dans le travail sans oublier le temps du repos qu'il consacre à des loisirs importants. Ils ont peut etre des défauts comme tout le monde mais il faut toujours positiver.

- ♦ Sous-groupe (H)

*Texte 08*

Les français sont des gens qui savent bien le sens de la vie. Ils sont sympathiques et très plaisants. a notre avi qu'il y a une grande différence entre notre culture (les algeriens) et les français et cette difference concerne plusieurs domaines. premierement difference de fetes par exemple la fete de noel, le 25/12 chez les français et l'aïd chez nous. Aussi la difference des fetes de mariage. encore la liberté de la femme. chez les français, la femme sort tout seul qu'elle veut allez ou elle veut mais chez nous la femme elle sort juste pour faire des course ou pour voir sa famille. mais nous nous somme avec la liberté de la femme. notre weekend chez nous c'est le vendredi mais les français c'est dimanche, les français sont très séparé mais nous très proches c'est a dire les français aime travailler et etre seul pas comme nous on aime etre en groupe. les français passe leur temps libre a lire des livre ou des journeaux mais nous on passe notre temps dans les choses bete comme regarder la tv ecouter la music. Les français aussi s'amuse beaucoup mais ils aime lire et c'est bien. en fin nous les algeriens très attachés avec notre culture.

## Résumé :

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vise à doter l'apprenant de compétences communicative et interculturelle en ce sens qu'elles favorisent sa socialisation et le développement d'une attitude de tolérance et d'ouverture à l'égard de l'Autre. C'est la raison pour laquelle nous avons tenté dans ce travail de valoriser la composante interculturelle en classe de langue par l'entremise de textes à thématique culturelle tout en assurant une visée linguistique. Cette démarche prend appui sur une conduite comparative entre la culture source et la culture cible en vue de déceler les similitudes et les différences qui permettent d'agir sur les représentations erronées, et de reconnaître l'Autre dans sa différence.

**Mots-clés :** Culture, Compétence interculturelle, Représentation, Identité, Altérité.

## Abstract:

The teaching/training of a foreign language aims at equipping learning it with communicative and intercultural competences in the sense that they support its socialization and the development of an attitude of tolerance and openness with regard to the Other. This is why we tried in this work to develop the intercultural component in a class of language via texts with cultural set of themes while ensuring a linguistic aiming. This step takes support on a comparative control between the culture source and the target culture in order to detect the similarities and the differences which make it possible to act on the erroneous representations, and to recognize the Other in its difference.

**Key words:** Culture, intercultural Competence, Representation, Identity, Alterity.

## ملخص

تعليم وتعلم لغة أجنبية يهدف إلى تمكين المتعلم اكتساب كفاءات في التواصل والتداخل الثقافي لأنها تساهم في الشراكة الاجتماعية وتعزيز مواقف التسامح والتفتح على الآخر. ولهذا السبب حاولنا من خلال هذا العمل إبراز قيمة تداخل الثقافات في قسم اللغة بواسطة نصوص ذات طابع ثقافي مع التركيز على الهدف اللغوي هذه الطريقة تعتمد على المقارنة بين الثقافات، لغرض كشف أوجه التشابه والاختلاف التي تسمح بتغيير الآراء الخاطئة والاعتراف بالآخر في اختلافه.

**كلمات مفاتيح:** ثقافة، كفاءة تداخل الثقافات، تصور، هوية، معرفة الآخر