وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵣⵔⵉⵓⵏⵎⴷⵡⵉⵣⵓⵔⵉⴰⵡⵉⵣⵙⵏⴰⵡⵣⵙⵏⵉⵙ

ⵜⴰⵡⵍⴰⵢⵜⵏⵎⵓⵔⵡⴰⵎⴰⵔⵉ ⴷ ⵜⵣⵉⵔⵉ ⵓⵣⵓ

ⵜⴰⵣⵎⵓⵔⵜⵏⵍⵉⵖⵓⵜ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜ

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre : ……

N° de série : ……

Mémoire en vue de l'obtention

Du diplôme de master

DOMAINE : Lettres et Langues Étrangères

FILIÈRE : Langue français

SPECIALITÉ : Didactique des langues étrangères

Titre

Les aspects interculturels dans l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire en classe de langues étrangères

Présenté par :

- **MEHIDI Sofia**

Directrice de recherche:

Mme DJAOUDI Hayat

Jury de soutenance :

Présidente : Mme LOUCIF Yamina

Directeur de recherche : Mme DJAOUDI Hayat

Examinateur : Mme ABDOUNE Lila

Année universitaire 2019/2020

Remerciements

En premier lieux, je tiens, de prime abord à remercier le Bon Dieu de m'avoir donné le courage et la patience pour accomplir ce travail.

En second lieux, mes remerciements vont à ma directrice de recherche Madame Djaoudi Hayet. Son encadrement sans faille et sans complaisance, m'a énormément aidé sur le plan pédagogique et académique et m'a prodigué des connaissances académiques de haute voltige . C'est, en grande partie, à elle que je dois cette réussite. Ses remarques précieuses et ses explications m'ont guidé durant toute cette expérience. Qu'elle trouve ici l'expression de ma gratitude.

Je remercie également les 3 enseignantes des établissements : Lycée Chihani Bachir, et Smaili Ali et fils de m'avoir permis d'assister leurs cours. J'ai apprécié leur accueil chaleureux et les bons moments passés avec elles et leurs conseils .

Un grand merci à tous les enseignants qui ont accepté de répondre judicieusement à notre questionnaire.

Je voudrais adresser mes vifs remerciements aux membres de jury, Madame Loucif Yamina et Madame Abdoune Lila de nous avoir honoré d'examiner ce travail.

Je tiens à remercier ma famille, notamment mes grands-parents, mes parents et mes frères. pour tout leur soutien, leur amour et leurs encouragements. je remercie particulièrement mon frère Kouceila qui a été pour moi une source d'inspiration.

Enfin, un grand remerciement à ceux qui ont cru en moi et m'ont encouragé à surmonter les obstacles.

Dédicace

Je dédie ce travail :

À mon grand père, à celui qui a bercé mon enfance, qui m'a appris à transcender les balbutiements de la vie. Celui qui m'appelle la lumière de la maison.

À mes grands -mères Taoues et Ouiza que j'aime énormément.

A mon père, l'homme qui a sacrifié sa jeunesse et sa santé pour notre éducation faisant ma fierté et ma mère pour chaque nuit qu'elle a veillé sur moi, pour chaque effort qui a fait d'elle à mes yeux mon exemple de bravoure .

À mes frères, Kouceila , Brahim et Billel pour leur soutien

À tous mes oncles et tantes. En particulier à ma tante Saida, celle qui m'a dédié son mémoire le jour de ma naissance. Celle qui était toujours à mon écoute. Aujourd'hui, je lui rends hommage à mon tour.

À Monsieur SI TAYEB Directeur du CEM Tala tegana et Monsieur Belkhalfa du CEM A.Zaidat pour leur contribution méticuleuse à mon intégration dans la vie professionnelle.

A mes chères amies Yasmine et Linda pour tout l'espoir qu'elles m'ont donné durant cette aventure .

À Meriem et Iméne pour leur encouragement.

À tous ceux qui m'ont encouragés à finir ce mémoire .

Sofia

Sommaire

Sommaire

Remerciements
Dédicace
Sommaire

Introduction générale 3

Chapitre I : L'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Introduction 5

1. Le statut du français en Algérie 5

2. L'enseignement du français au primaire 6

3. L'enseignement du français au moyen 8

4 . L'enseignement du français au secondaire..... 4

5. L'intérêt du passage aux genre de discours au secondaire Algérien..... 14

Conclusion 16

Chapitre II : Circonscription du domaine de la didactique de l'interculturel

Introduction 18

1.L'approche interculturelle selon Christian PUREN..... 18

2.Définition de la culture..... 18

3. L'interculturel 20

4-La compétence culturelle et ses composantes dans le domaine des langues-cultures 26

5- La compétence interculturelle 28

Conclusion..... 29

Chapitre III : Les choix méthodologiques

Introduction 31

1-Les technique d'enquêtes..... 31

2- L'échantillonnage 38

2-1 Justification du choix de l'échantillonnage..... 38

3. Les conditions de déroulement de l'enquête 38

4. Le recours à une double approche pour l'analyse des données 39

5. Le calendrier d'observation 40

Conclusion 41

Chapitre IV : L'observation participante

Introduction 42

1-L'interculturel dans le déroulement du projet 42

2-Les méthodes des enseignantes dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cadre interculturel 45

3-Les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants en contexte interculturel 49

4. Le commentaire des observations 51

Conclusion..... 54

Chapitre V : Analyse des questionnaires adressés aux enseignants du FLE au secondaire

Introduction 56

1. Analyse et interprétation des données 56

Conclusion 89

Chapitre VI : L'analyse documentaire

Introduction 91

1. Analyse des documents prescripteurs 91

Analyse du manuel scolaire 2AS 91

Conclusion 106

Conclusion Générale 108

Bibliographie

Annexes

Annexe 01 : Questionnaire vierge

Annexe 02 : Deux questionnaires administrés aux enseignants

Annexe 03 : extraits scannés du manuel scolaire illustrant les aspects linguistiques et culturels.

Introduction Générale

Introduction générale

La mondialisation et les mutations sociétales appellent le système éducatif à adapter ses méthodes et contenus didactiques et pédagogiques afin de faciliter les échanges, la compréhension réciproque et le respect de l'autre dans sa différence, notamment sur le plan culturel. C'est pourquoi, nous nous intéressons aujourd'hui à la didactique des langues-cultures, cette discipline qui met l'accent parallèlement sur le volet linguistique et culturel.

A cet égard, Christien Puren l'a défini comme « une *discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les dispositifs, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures* » (Puren,2008 :1)

En effet, les questions relatives à l'enseignement-apprentissage des langues cultures sont au centre des travaux de nombreux chercheurs à savoir Puren, Prétceille et Blanchet.

A vrai dire, les débats autour de l'interculturalité ont donné une nouvelle aire au domaine de l'éducation. Autrement dit, les pratiques et les supports utilisés par les enseignants sont discutés par les spécialistes de la didactique pour répondre à la problématique majeure centrée sur l'interculturel.

Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle important dans une classe de langue étrangère pour mettre en lien la culture locale et étrangère, en assurer une confrontation et amener la réflexion de l'apprenant sur les différences culturelles. L'objectif escompté consiste à développer la conscience interculturelle et à apporter un regard sur soi et l'autre, en ayant recours à des exercices et questions adaptés à cette finalité.

De ce fait, l'acquisition et la mobilisation de certaines compétences par les acteurs de l'éducation en classe de langue étrangère est nécessaire, notamment, la compétence interculturelle. Lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre une autre langue, des malentendus peuvent surgir, ce qui influe sur les représentations des élèves. Par conséquent, des stéréotypes et préjugés peuvent apparaître.

En effet, pour surmonter ces obstacles en classes de langues étrangères, il est nécessaire de mettre l'accent sur les valeurs interculturelles notamment l'altérité. Cette méthode permet à l'enseignant de corriger les opinions des élèves à l'égard des autres cultures.

Dans l'ambition de transmettre ces valeurs, il importe d'avoir des connaissances culturelles et mettre en place des dispositifs qui proposent des contenus variés sur la culture

cible. C'est-à dire l'ensemble des valeurs, croyances, comportements, habitudes propres à une communauté étrangère donnée.

En ce sens, les manuels scolaires et les documents pédagogiques des enseignants favorisent la mise en relief des aspects culturels et interculturels. D'où l'importance d'intégrer des supports qui mettent en lumière ces aspects.

L'utilisation des documents authentiques également permet la promotion de la dimension interculturelle, essentiellement, pour situer l'apprenant dans une situation interculturelle réelle.

Bien évidemment, les pratiques des enseignants influent sur la capacité des apprenants à s'ouvrir à d'autres cultures et à susciter leur intérêt pour la culture étrangère, tout en apportant un regard sur sa propre identité culturelle.

Afin de permettre une efficacité réelle, l'école dispose aujourd'hui d'un large choix de méthodes dont le but principal est de préparer les apprenants à être acteurs dans leur société, plus précisément dans des contextes inattendus et complexes.

Indépendamment du processus d'enseignement-apprentissage au sein de la classe, la formation du personnel enseignant à l'interculturel semble être une priorité.

A la lumière de ce que nous avons dit, les enjeux de l'interculturalité dans le domaine de la didactique des langues-cultures, nous incite à mener notre travail de recherche qui cible principalement les pratiques des enseignants, dans une classe de FLE, au secondaire. Les établissements sur lesquels nous nous sommes focalisés sont les suivants : Lycée Chihani Bachir de la région d'Azazga et le lycée Smaili Ali et fils de Mekla.

Dans cette optique, nous nous interrogeons sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour le développement de la compétence interculturelle auprès des élèves de 2 ème et 3 ème années secondaire, filière langues étrangères.

Plus exactement, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante :

- Quelle place occupent les aspects interculturels dans une classe de langue étrangère au secondaire ?

Afin de mener à bien notre recherche, nous pouvons avancer les hypothèses suivantes :

- Les aspects interculturels occuperaient une place marginale que ce soit dans les manuels scolaires de FLE au secondaire ou à travers les pratiques effectives des enseignants.
- Nous considérons également que les aspects linguistiques occuperaient une place centrale comparés aux aspects interculturels.

Dans l'objectif de vérifier les hypothèses émises au départ, nous avons eu recours à des outils méthodologiques à savoir, le questionnaire adressé aux enseignants en charge des classes de langues étrangères, l'observation participante afin d'apporter un regard critique quant aux méthodes et supports utilisés et l'analyse documentaire.

Ce présent travail est réparti en deux parties articulées: l'une théorique constituée de deux chapitres et l'autre pratique composée de quatre chapitres.

A travers le premier chapitre, nous essayons de faire le point brièvement sur l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au primaire et moyen, et présenterons de manière plutôt détaillée le niveau secondaire.

Dans le deuxième chapitre, nous tentons d'apporter des éclaircissements et définitions des concepts clés qui entourent le champ de l'interculturel.

Le troisième chapitre sera consacré au volet méthodologique mettant en lumière les techniques d'enquête auxquelles nous avons eu recours lors de notre travail sur terrain ainsi que les conditions du déroulement de l'enquête.

Le quatrième chapitre porte sur nos observations au sein de deux lycées : Chihani bachir et Smaili Ali et fils. Notre regard est centré sur les méthodes déployées par les enseignants dans le processus d'enseignement- apprentissage dans le cadre de l'approche interculturelle.

Le cinquième chapitre présente les données récoltées par le biais des questionnaires adressés aux enseignants des classes de langues étrangères, cette analyse s'appuie à la fois sur la méthode qualitative et quantitative.

Le dernier chapitre sera consacré pour l'analyse des documents pédagogiques et didactiques. Plus exactement, les manuels scolaires du français langues étrangères pour les niveaux 2 ème et 3 ème AS. Nous tâcherons de focaliser notre analyse sur la place qu'occupent les aspects interculturels dans ces supports.

Introduction

A travers ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau primaire, moyen et secondaire. Pour mettre en lumière les méthodologies utilisées par l'enseignant considéré « *comme médiateur principal du savoir*» (Soumia NECIRI, 2011 :70). Nous signalerons, en outre, les objectifs prédéfinis qui permettront une pratique pédagogique de la dimension interculturelle, spécifiquement au secondaire.

En effet, à ce niveau d'apprentissage, ces aspects interculturels s'avèrent nécessaires pour une maîtrise du FLE, si on admet que cette langue est le vecteur de la transmission des connaissances dans les filières universitaires, comme le mentionne Ferhani : « *Aujourd'hui encore(…), dans la plupart des filières universitaires scientifiques et technologiques, les enseignements sont dispensés en français, ce qui engendre souvent de grandes difficultés d'adaptation et de réussite pour les étudiants, issus de cursus secondaire arabisés, ayant pour langue maternelle le « darija » ou « tamazight » et ne disposant pas toujours de larges pratiques extrascolaires du français* » (F.F.Ferhani,2014 :221),

La maîtrise d'une langue exige une compétence linguistique conjointement et indissociablement à une compétence interculturelle. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de dresser un état des lieux de l'enseignement du FLE au secondaire en général et ce, en mettant en lumière les différentes compétences à développer au cycle secondaire.

1-Le statut du français en Algérie

En nous référant aux travaux de Mostefa Boutefenouchet(1982), E. Abdou (2004) et Karima Ait dahmane (2007), nous pouvons constater trois étapes essentielles de l'évolution du français en Algérie, notamment sur le plan éducatif. Ainsi, nous tenterons de mettre l'accent sur les éléments qui ont contribué à son intégration, particulièrement, le contact entre deux communautés distinctes du point de vue culturel et linguistique.

- **Durant la période coloniale**

  Une coexistence de plusieurs langues et dialectes a marqué cette période dont l'arabe et le berbère et leurs variétés ainsi que la langue française qui représente la seule langue qui a un statut officiel dans le pays, elle occupait une place privilégiée dans la société.

- **Après l'indépendance**

  L'Algérie a entamé la libération du peuple de l'héritage culturel et linguistique colonial. Par conséquent, elle a instauré une loi qui redonne à l'identité algérienne une nouvelle aire comme une forme de rejet du colonialisme, on sous-entend la culture étrangère.

  Cependant, malgré l'instauration de cette nouvelle loi dans le système éducatif et l'administration, le français marque toujours sa présence considérant que le rejet de cette langue étrangère est une réfutation pour une composante culturelle qui a existé. « *Le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement établis .Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi à forger* ». (Mostefa Boutefenouchet,1982 :151).

- **Actuellement**

  La langue française est présente et dominante au sein de la société algérienne, néanmoins, l'Algérie n'appartient pas à la francophonie. Il s'avère aussi nécessaire de souligner que la langue française a été introduite dans le système éducatif algérien, ce qui reflète son évolution et ses racines ancrées dans cette société.

  Nous pouvons constater que dés l'amorce de la langue française en Algérie, les objectifs de son apprentissage diffère du point de vue d'un statut de langue étrangère avec des exigences scolaires qui lui procurent en réalité le statut d'une langue première.

2- L'enseignement du français au primaire

Notre recherche prend appui des travaux des auteurs Fatiha Fatma Ferhani (2006), Atfa Memai et Abla Rouag (2015) qui se croisent sur les fondements de la réforme du système éducatif, notamment au cycle primaire . A cet égard, des changements fondamentaux de l'éducation ont eu lieux en 2000 et des mesures gouvernementales en 2003 en vue d'une valorisation du français langue étrangères et parmi ces mesures l'installation, en mai 2000, de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE), ceci a constitué le premier acte de la Réforme initiée par le président Bouteflika ,« *cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités* » (Fatiha Fatma Ferhani,2006 :12). Cette réforme innovatrice a introduit des modifications « d'ordre *quantitatif* » et *« qualitatif* » (Atfa Memai et Abla Rouag, 2015 :1). Un changement exhaustif qui a conduit à l'avancement de l'enseignement-apprentissage du FLE à la 3 ème année primaire, considérant ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère comme une forme

d'ouverture sur le monde et un moyen d'accès aux cultures et savoirs universels. De ce fait, la maîtrise de cette langue nécessite son intégration à l'école aussitôt pour l'apprenant comme le souligne Ferhani *« Apprendre aux élèves, dès leur jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* » (Fatiha Fatma Ferhani, 2006 :13). Les manuels de la nouvelle génération sont apparus en adéquation à cette réforme pour répondre aux besoins de l'apprenant, d'autres documents sont préconisés pour une meilleure centration de l'apprenant comme acteur de son apprentissage, en l'occurrence, le document d'accompagnement de l'enseignant.

En d'autres termes, nous évoquons l'objectif de l'enseignement du français au cycle primaire dont la finalité est « *de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire)* » (Ministère de l'éducation nationale, 2016 :3). Cette compétence sera mise en œuvre selon le programme du français cycle primaire (2016) pour permettre, à travers la compétence de communication, sa contribution à l'adaptation de l'apprenant sur le plan économique, social et culturel. En inculquant des valeurs, en général, *« l'algérianité* » (programme du français, 2016).

Ces principes s'inscrivent dans le profil global, dont les diverses compétences à développer font partie, que ce soit du point de vue intellectuel, méthodologique, communicatif, personnel et social. Ainsi, l'application et la mise en ouvre des nouveaux programmes met l'accent sur les outils linguistiques à mobiliser par l'enseignant.

Cependant, la grammaire, le code graphique, la progression phonologique et le vocabulaire sont les ressources linguistiques « à mobiliser ». Ceci évoque un sens fondamental pour la nouvelle pédagogie inaugurée car il ne s'agit plus de citer des règles et de les mémoriser ce qui implique un rôle important de l'enseignant « *Mobiliser les élèves, ce n'est pas seulement les motiver, c'est, l'étymologie du mot le suggère, les mettre en mouvement et provoquer leur déplacement au sens intellectuel du terme. (...) Il s'agit d'investir l'espace-temps de la classe et des apprentissages (....) Les mobiliser est un défi posé à l'enseignant qui doit organiser les conditions de la mise en mouvement* » (Danielle Alexandre, 2014, 42).

Il est aussi recommandé à l'éducateur de choisir des textes variés et idoines à l'âge des apprenants. De ce fait, le but de la mise en œuvre de ces différentes ressources est d'amener progressivement l'apprenant à réaliser des actes de paroles en les produisant à l'oral et à l'écrit .

C'est pour cela que l'activité de lecture est prépondérante à ce niveau « *le décodage de l'écrit, et l'élaboration du sens, sont deux compétences indispensables, une défaillance dans l'une ou l'autre de ces procédures entrave l'accès au savoir-lire* » (Atfa Memai et Abla Rouag, 2015 :2) .Autrement dit, cette activité requiert en plus du principe alphabétique qui relie les unités linguistiques, la compréhension et l'interprétation du sens.

La tâche de l'enseignant revient à choisir des textes qui doivent êtres accessibles pour les membres de sa classe, néanmoins des thèmes sont déjà élaborés par le Ministère de l'Education Nationale qui se focalisent sur l'identité algérienne, le patrimoine, et l'environnement. Ajoutons à cela, la mobilisation des compétences transversales qui seront évaluées par la démarche de l'approche par compétence dont l'évaluation formative, certificative, et diagnostique en vue d'atteindre les objectifs fixés au départ.

3-L'enseignement du français au moyen

Les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère au cycle moyen est propice à « *la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et développement des technologies de l'information et de la communication* » (Document d'accompagnement du programme du français, cycle moyen , 2016 : 4). En effet, dans une perspective de la réalisation de ces objectifs, des outils didactiques, pédagogiques et technologiques sont mis en place. Cependant, en cheminement avec les objectifs du cycle primaire, nous retrouvons une continuité au cycle moyen par le biais de différents types de textes.

D'une part, le but de la typologie textuelle pour ce cycle est le développement des compétences, notamment la compétence communicative. Autrement dit, pour chaque compétence à développer chez l'apprenant, l'enseignant fait appel à l'étude d'un type de textes. D'autre part, les types de textes constituent une préparation des apprenants pour le cycle secondaire afin d'entamer une typologie de discours. A cet égard, les situations de communications sont bien définies et limitées, comme le souligne Ammar Ammouden« *les types de textes sont en nombre restreint (le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte explicatif ou informatif, le texte exhortatif ou injonctif et le texte conversationnel)* » (Amar Ammouden, 2015).

Cependant, il est à noter que le type de texte détermine la visée communicative de la production orale ou écrite de l'apprenant, ainsi, pour mobiliser les compétences des apprenants qui leur permettra de produire à l'oral et à l'écrit, le programme scolaire est focalisé sur les éléments linguistiques, tels que le cours de grammaire ou de conjugaison.

En effet, l'identité nationale et l'universalité sont marginalisées car les activités des productions sont centrées principalement sur la grammaire, l'orthographe, conjugaison, bien qu'ils soient identifiés dans cette discipline comme une contribution à la formation des apprenants tel qu'il est mentionné dans le document d'accompagnement de l'enseignant « *La contribution de la discipline au profil global se réalise par le renforcement de la valeur principale d'appartenance à un groupe, à un pays, à une nation, à une religion, à une culture et par le développement de notions comme le respect des symboles nationaux, la solidarité* (…)» (Document d'accompagnement,2016 :4). Dans la même optique, Amar AMMOUDEN précise que la typologie des textes se détache de la réalité sociale des apprenants.

4-L'enseignement du français au secondaire

4-1 Les objectifs de l'approche par compétence (APC)

L'enseignement du FLE au secondaire Algérien s'inscrit dans la démarche de l'approche par compétences centrée principalement sur la mobilisation des ressources dans des situations diverses et complexes s'opposant ainsi à l'accumulation de « savoirs morts ». Selon l'explication de Danielle Alexandre, cette expression de Jules ferry désigne des savoirs purement théoriques sans application sur le plan social, professionnel et ne permettent pas la mobilisation dans d'autres champs disciplinaires. Ainsi, cette approche, vise « *à répondre à une difficulté bien connue par tous les enseignants : la question des savoirs. Certains élèves échouent systématiquement dès qu'on quitte des exercices de pure application et s'avèrent incapables de transférer des connaissances acquises dans un autre contexte »* (Danielle Alexandre, 2014 :124).

Cependant, l'APC vise à créer des apprentissages fondés sur la liaison des savoirs à la réalité sociale et socioculturelle, autrement dit « *certifier les acquis de l'élève en terme de résolution des situations concrètes (...) il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel* » (Ouardia Ait amar meziane,2014 :150) . Dés lors, le passage de l'approche par les types de texte aux genres de discours s'avère indispensable pour répondre au besoin de l'APC car la typologie des textes est en rupture avec la vie sociale, tandis que l'apprentissage met l'accent sur lien de

l'apprenant avec son environnement culturel et social pour une concrétisation des savoirs, notamment le développement des compétences. D'où le recourt à la typologie des genres de discours, en effet, « *cette prise de conscience étant nécessaire pour un apprentissage dont l'objectif principal est l'appropriation de la compétence communicative(…) les interactions sociales se font par les genres de discours (...) »* (Amar Ammouden 2015 :1).

Ces innovations qu'a connues le système éducatif algérien se traduisent dans les manuels scolaires et les pratiques des enseignants du cycle secondaire.

4-2 La répartition du programme FLE au secondaire

La langue française est enseignée au secondaire dans les filières lettres ou scientifique à partir de la première année. Les programmes sont répartis en projets, chacun d'eux est divisé en séquences, celles-ci peuvent être subdivisées en parties. La répartition du programme tient compte essentiellement de « *l'unification des contenus et des horaires* » (programme 1as,2018) l'achèvement du premier projet est au bout de 7 semaines, entre 99 et 113 heures hebdomadaires. En deuxième année, le volume horaire consacré à cette discipline varie entre 68 et 76 heures, dont 4 projets pour les filières langues étrangères, philosophie et les_filières techniques où scientifiques .Et en troisième année, entre 77 et 91 heures pour la branche de langues étrangères et philosophie tandis que ce volume horaire se rétrécit pour les filières techniques où scientifiques, plus précisément entre 66 et 70 heures.

Le rôle de cette répartition ne tient pas compte des évaluations et des séances de remédiation éventuelles, qui font partie des tâches pédagogiques de l'enseignant qui peut les réajuster en fonction des besoins spécifiques de ses apprenants. Par ailleurs, la répartition chronologique et structurelle du programme pour la filière scientifique se subdivise en 3 projets, divisés en 6 séquences qui se dérouleront entre 75 et 90 heures.

De ce fait, les compétences majeures à développer sont la production / compréhension de l'oral et de l'écrit. Ces compétences sont enclenchées lors de déroulement des séquences qui ne sont pas limitées par une séance. L'objectif est de rendre les apprentissages pragmatiques et faire acquérir aux apprenants des compétences liées à la vie sociale par des outils didactiques et pédagogiques. En l'occurrence, l'approche par compétence, la typologie des textes et la démarche de projet.

4-3 La démarche du projet dans le système éducatif au secondaire

Afin d'installer des compétences fixées dans le programmes scolaire des filières lettres et sciences, le système éducatif algérien a opté pour la démarche de projet qui « *est une démarche pédagogique globale qui permet de mettre en cohérence un certain nombre de leviers pédagogiques(...) c'est aussi un espace de coopération ou l'on peut développer véritablement l'autonomie et des compétences liées a la vie sociale* » (Danielle Alexandre, 2014 :60).

En nous appuyant sur les travaux de Danielle Alexandre(2014), nous pouvons avancer que cette démarche vise à concrétiser les finalités d'apprentissage à court ou à long terme aux yeux des apprenants. En d'autres termes, l'apprenant retrouve ses repères et il est mobilisé pour savoir dans quel sens il apprend et pour quel but ; il est confronté à des actions pour le sensibiliser à un apprentissage concret. D'après les travaux de Danielle Alexandre (2014), ce projet est réalisable en tenant compte d'un certain nombre « d'invariants » qui permettent le développement réel des apprenants en les confrontant à :

« La dimension sociale » : en confrontant les apprenants à des situations problèmes de la vie réelle, autrement dit qui sort du contexte scolaire et s'inscrit dans une dimension sociale.

« La production finale » : la finalisation d'une tâche donnée telle qu'une production orale ou écrite est un objectif atteint par cette démarche.

« La complexité » : cette mesure permet la mobilisation de connaissances et de compétences variées.

« Les obstacles » : les entraves permettent l'acquisition de nouveaux savoirs. Car l'apprentissage n'est plus une répétition d'actions mais une confrontation à de nouveaux obstacles dont la finalité est de développer des compétences.

« L'autonomie » : les apprenants prennent des décisions eux-mêmes sur leur choix.

« Les régulations » : ces régulations sont des remédiations aux lacunes rencontrées par les apprenants .

« Une dimension coopérative » : le projet se réalise dans un cadre collectif qui permet une co-évaluation et développe le partage.

À cet égard, tout projet prévoit une production finale, organisé dans l'espace-temps, en collaboration avec les membres d'une classe. Cependant, dans l'enseignement-apprentissage

du FLE au secondaire, en amont, du lancement du projet, l'évaluation diagnostique est mise en place.

Ainsi, nous pouvons constater que la démarche de projet est une pratique pédagogique qui permet la progression des élèves dans un cadre collectif visant à « *développer leur autonomie, leur prise de décision et débattre leurs opinions dans un collectif en sollicitant leur intelligence par le biais de questions* (Claude Springer,2017 :3). Cette nouvelle démarche est primordiale car selon le même auteur « *les pays qui réussissent se sont ouverts à des pratiques pédagogiques qui vont dans le sens de l'apprentissage collaboratif* » (Idem, 3).

4-4 L'évaluation au secondaire

L'essor de l'évaluation prend appui après les années 1970, avec André de Peretti, en opposition au système de notation jugé comme fondé sur « une culture de classement de personnes » et affirme le concept d'évaluation comme une pratique pédagogique de l'appréciation des résultats et non pas des personnes. En ce sens, « *l'évaluation est une réflexion juste sur la valeur de l'activité de l'élève et non sur la valeur de l'élève* » (Anne JORRO, cité par Danielle Alexandre, 2014 :137).

Par ailleurs, le choix des formes et types d'évaluations est crucial pour l'enseignant, car elle est considérée comme « *l'un des points les plus sensibles du travail de l'enseignant (...) et souvent le seul qui sera pris en considération* » (Danielle Alexandre, 2014,135).A cet égard, s'interroger sur le choix de l'évaluation se fait à partir d'un ensemble de critères.

Dans cette optique, il faut recueillir un ensemble d'information, en les examinant selon un référentiel par rapport à leur adéquation qui permettra de prendre une décision, celle-ci va déterminer le type d'évaluation à adopter par l'enseignant.

Dans le cas de l'évaluation diagnostique instaurée récemment dans le programme scolaire algérien, le choix de l'activité qui permettra d'évaluer les apprenants au préalable, se fera par rapport à leurs niveaux afin que l'enseignant puisse identifier les lacunes.

4-4-1-L'évaluation diagnostique

D'après Danielle Alexandre, ce type d'évaluation : « *intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une séquence de formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées* » (Danielle Alexandre,2014 :147). L'objectif principal de cette évaluation est de repérer les difficultés des élèves et leur points faibles afin d'adapter adéquatement l'apprentissage et la séquence en particulier par le biais d'un ensemble

d'activités dont la finalité est l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE dès le début du programme. Compte tenu du temps que cela peut prendre, l'enjeu de ses avantages font qu'elle soit instaurée dans le programme du secondaire en Algérie.

Le systéme de notation n'est pas intégré dans l'évaluation diagnostique, en effet, aucune note n'est attribuée, L'enseignement du FLE est réajusté en fonction des besoins spécifiques des apprenants, objectif visé par l'APC. Ensuite, à la fin de chaque séquence un bilan général doit être effectué pour vérifier l'état de l'avancement du projet, dans ce sens, l'évaluation sommative est l'outil pédagogique idoine à cette situation.

4-4-2-L'évaluation formative

Ce type d'évaluation se déroule en cours d'apprentissage. Son objectif est « *d'aider l'élève à apprendre et à progresser »* Elle « *suppose des phases de réajustement et des régulations en réponse aux difficultés constatées »* (Danielle Alexandre,2014 :139). Sur le plan étymologique, d'une part, elle vise à « informer » conjointement l'enseignant et l'apprenant sur le niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage établis au départ. D'autre part, elle sert à former et éduquer les apprenants.

4-4-3L'évaluation sommative et certificative

Chaque situation d'évaluation nécessite un type spécifique idéal. Ainsi, à la fin de chaque séquence d'un projet, l'évaluation sommative est intégrée pour dresser un bilan ; elle « *vise à faire les points sur les acquis, (...) elle intervient forcément à l'issus d'une séquence d'apprentissages* » (Idem :143).

En l'occurrence, les enseignants font appel aux tests comme une forme de cette évaluation. Effectivement le volume horaire défini dans les programmes tient compte de celle-ci. Tandis, que l'évaluation certificative est adoptée lorsque l'objectif de ce bilan est la délivrance « d'un diplôme ou d'un certificat », et le meilleur outil est l'exam. Un autre outil est également utilisé pour précéder la phase de l'évaluation sommative qui est la grille d'autoévaluation.

4-4-4-La production de l'écrit

La production de l'écrit est une phase incontournable à laquelle s'appliquent deux formes d'évaluations. A travers l'écrit, l'enseignant peut évaluer les compétences et contrôler les savoirs, Dans « writing reserach » qui constitue « *un champ de recherche qui fait appel à de nombreuses disciplines pour affiner la compréhension et la description de son objet de*

recherche(...).Axé principalement sur l'écrit » (Dressen-Hammouda, 2016 ; 10). On considère que l'écrit participe de manière structurante non seulement à la construction du savoir et à l'activité sociale, mais aussi à l'émergence de l'expertise chez l'individu dans sa discipline ou dans son métier.

Il ressort que l'activité de l'écriture est importante dans la construction de l'apprentissage et l'intégration dans le milieu social, qui est l'objectif de l'instauration de l'approche par compétence. Alors, varier les formes d'évaluations permet d'améliorer l'efficience du résultat auquel prévoient cette nouvelle démarche et ces pratiques.

Nombre de changements ont été inaugurés par le système éducatif algérien, et l'un des principaux est le passage des types de textes aux genres de discours, car l'approche par les textes est critiquée pour sa rupture avec la vie réelle de l'apprenant. Il est à noter que les genres de discours mettent l'accent sur l'environnement social et culturel de l'élève, auquel l'approche par compétence immobilise son objectif, de l'intégration des apprentissages dans la vie sociale pour le développement pragmatique des compétences dont la production de l'écrit.

Ainsi, la production écrite est intégrée dans le programme comme une compétence disciplinaire selon le site officiel du Ministère de l'Education, mettant en avant l'inséparabilité de l'apprenant et la production « du rédacteur » avec son environnement culturel et social. En ce sens, « *toute situation d'écriture, que se soit par un expert ou par un apprenant, est donc indissociable du contexte rhétorique, socio-historique et culturel dans lequel évoluent aussi bien les pratiques d'écriture que le rédacteur*. » (Dressen-Hammouda, 2016 :10).

5-L'intérêt du passage aux genres de discours au secondaire algérien

5-1Qu'est ce qu'un genre

« *Par genre, nous entendons une forme langagière orale ou écrite conventionnelle relativement stabilisée présentant des faisceaux de caractéristiques pragmatiques et discursives* » (Chartrant, cité par Ammouden,2015 :2)

Cette nouvelle notion de « genre » de discours est introduite car les situations de communication se concrétisent dans les activités des apprenants à travers les genres. Alors que les types de textes sont détachés de la réalité des apprenants, comme le souligne Reuter « *les types de textes sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants* » (cité par Ammouden, 2015 :1). Dès lors, l'acquisition de la compétence communicative étant

un objectif principal de cet apprentissage, explique l'intérêt de l'inauguration des genres de discours.

5-2-La compétence communicative

5-2-1 Essai de définition de la notion

En nous référant aux travaux de Jing Zou (2010), l'origine de la compétence communicative vient des critiques de Dell Hymes, en amont, à la conception de la langue comme « *un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication* » (Jing Zou,2010 :44). Par ailleurs, Noam Chomsky a établi la notion de « compétence linguistique » en référence à un ensemble illimité de règles que le locuteur natif utilise pour exprimer ses idées. En limitant ainsi, l'acquisition d'une langue au volet implicite, c'est-à dire, qu'un locuteur natif possède une connaissance innée de la structure de la langue qui lui permet de produire des énoncés, et cette connaissance concerne uniquement le code interne de la langue à savoir, la morphologie, la phonologie, la syntaxe et la sémantique .

Ainsi la compétence communicative a vu le jour et définit ainsi : «*la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.* » (Jing Zou,2010-45).

Par ailleurs, selon Diaz Corralejo (2015), des difficultés peuvent surgir lorsqu'on communique, elles sont dues à un manque de compétences du locuteur .Cet auteur distingue deux autres compétences qui sont les suivantes :

La compétence socioculturelle : son objectif est « *d'apporter les éléments nécessaires pour l'intercompréhension de la situation de communication langagière, la culture(...) les représentations de la réalité des différents pays* ». (Diaz Corrajo 2015 :138).

La compétence pragmatique : est celle qui est primordiale, car elle « *apporte les connaissances indispensables pour construire (...) les genres de textes, genres de discours(...) et la solution aux malentendus dans l'interaction orale ou écrite* »(Idem). D'après le même auteur, la maladresse ou les erreurs pragmatiques qui surviennent lors d'une interaction est une incapacité de l'utilisation de la langue, c'est- à - dire que notre compréhension n'est pas adéquate avec l'intention de l'interlocuteur et cette difficulté n'est pas d'ordre linguistique.

Nous constatons que le système éducatif algérien a connu des changements sur le plan méthodologique et didactique dans l'enseignement du FLE, en se focalisant sur les éléments linguistiques qui permettront d'atteindre les objectifs établis dans le programme scolaire. Le système éducatif algérien fixe ces objectifs en fonction de l'approche communicative d'où le passage de la typologie des textes aux types de discours au secondaire.

Conclusion

Pour répondre aux besoins éducatifs et sociaux, l'école algérienne a adopté de nouvelles méthodes ; notamment, l'approche par compétences. L'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie se caractérise par le passage de types de phrases durant le cycle primaire aux types de textes au moyen et enfin les types de discours au secondaire. Cette démarche a pour objectif principal le développement de la compétence communicative.

Chapitre II

Circonscription du domaine de la didactique de l'interculturel

Introduction

Ce chapitre présente le cadre terminologique sur lequel s'articule notre recherche, Ainsi, nous allons définir les concepts clés qui entourent implicitement ou explicitement la notion de l'interculturel. Dans cette perspective, nous allons nous appuyer sur plusieurs travaux menés en ce domaine. Néanmoins, avant d'aborder l'interculturel, nous allons nous intéresser à la culture car la maîtrise de la langue émane de la culture *« la langue est une composante de l'héritage culturel* » (A.L. Grillo Ballasiano, 2014 :128).Cette phase est incontournable pour mettre l'accent sur certaines définitions et distinctions entre les concepts sur lesquels de nombreux auteurs et chercheurs ont approfondi leurs études.

1–L'approche interculturelle selon Christian Puren

Sur le plan historique, l'approche interculturelle *« s'est constituée par rapport à la situation sociale de la référence de l'approche communicative, celle qui a été prise en compte par les auteurs des niveaux seuils des années 1970* » (C.PUREN, 2013 :6).Selon cet auteur, la naissance de l'approche interculturelle remonte à l'apparition de l'approche communicative, d'où l'utilisation fréquente de l'expression « *dialogue interculturel* » (Idem) , le terme dialogue dans ce sens désigne le concept de communication. En effet, une communication interculturelle se produit lors des *« voyages touristiques* »(Idem), car dans cette situation le contact avec l'étranger est temporaire, autrement dit, la rencontre est limitée.

Par ailleurs, le même auteur considère que la notion de la culture est un terme générique dont l'interculturel est une composante.

2- Définition de la culture

La culture est considérée, selon Puren comme étant majeure et un élément incontournable dans le champ conceptuel de l'interculturel. Il incombe de définir cette notion.

Le terme « culture » retrouve ses origines dans la langue française « *vers la fin du 13 ème siècle désignant une pièce de terre cultivée ou un culte religieux* » (A.L.Grillo Ballasiano 2014 :125). De nos jours, ce terme admet une diversité sémantique et différents usages.

2-1 Sur le plan anthropologique

C'est un terme qui englobe certains éléments acquis par l'être humain au sein de sa communauté. Comme le souligne l'un des fondateurs de l'anthropologie E.B. Taylor « *la culture ou civilisation est cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, la loi, l'art,*

les règles juridiques, les coutumes et toute autre aptitude acquise par l'homme comme membre de sa société » (cité par M .Bennoune,2014 :66) .

Dans le même sens, en tant que concept, elle est « *conçue comme une totalité abstraite, symbolique mais aussi physique, constituée par trois systèmes interconnectés* » (M. Bennoune 2014 :66). Ces systèmes construisent la culture sur le plan structurel et fonctionnel.Cette classification des systéme est établi par Mahfoud Bennoune en 2014.

1-Le système social : est une organisation d'un groupement social, structuré, hiérarchisant « la reproduction sociale » cette expression désigne, le fait de reproduire économiquement selon les castes sociales, par exemple, le fils d'un médecin a plus de chance d'exercer le métier de son père qu'un autre issu de la classe ouvrière. Ce fait s'explique par rapport au cercle des connaissances familiales, et à la répartition déséquilibrée des bénéfices économiques et culturels.

2-Le système technologique : est constitué d'outils *« de production et de protection* » (idem : 66) que l'homme s'est attribué par la nature ou fabriqués par lui-même afin d'en créer ses moyens de subsistance. Cette faculté appartient exhaustivement à l'être humain, grâce à sa culture d'agir sur son environnement afin de maintenir un ordre social. Ces pratiques entraineront par la suite une idéologie.

3-Le système symbolico-idéologique : est un ensemble complexe d'idées religieuses, artistiques, philosophiques et littéraires, développées et transmises dans le cadre spatial et temporel par le biais d'interactions interculturelles .

2-2 Sur le plan structurel

La culture est *« un ordre de significations conventionnelles* »(Mahfoud Bennoune,2014 :66). Autrement dit, c'est une organisation de symboles, dans un ordre collectif qui résulte des pratiques sociales.

Par ailleurs, la culture est constituée d'un ensemble d'éléments qui lui appartiennent spécifiquement et que d'autres sont partagés avec les autres cultures.

En effet, G.ZAGATE définit la culture dans ce sens « *la culture consiste en une multiplicité de traits, dont certains lui sont communs, d'ailleurs à des degrés divers, avec des cultures voisines ou éloignées, tandis que d'autres les en séparent, de manière plus ou moins marquée* » (Cité par Marie-Christine Fourgerouse,2016 :112).

En bref, nous pouvons définir la culture comme un processus inhérent de la vie sociale, en perpétuel changement, au moyen d'interactions interculturelles.

3-L'interculturel

La langue est une composante de la culture, donc l'apprentissage d'une langue étrangère est porteur d'une culture étrangère. Ainsi, pour pouvoir communiquer en cette langue, « *une nécessaire adaptation interculturell*e *doit s'instaurer entre* les *personnes qui se rencontrent* » (M.Christine Fouregerouse ,2016 :110). Cet auteur, va dans le même sens pour confirmer que tout apprentissage ne se limite pas à la grammaire où le vocabulaire ; l'appropriation du *« culturel* » est incontournable. De ce fait, il convient de donner la définition de ce concept fondamental pour appréhender son évolution et son intégration dans une classe de langue étrangère.

3-1 L'interculturel sous sa forme adjectivale ou nominale

En s'appuyant sur les travaux de Mahfoude Bennoune , l'interculturel est composé de « inter » et « culturel » ; cet adjectif est *« inventé par les intellectuels allemands vers 1850, désigne l'ensemble du contenu que recouvrent à la fois culture ou civilisation. Dans ce sens, la culture désigne l'ensemble de biens culturels s'étendant sur un espace géographique (...) marquée par des emprunts de traits culturels* » (Mahfoude Bennoune,2014: 71).

Dans la même perspective, Marie Christine Fourgerouse affirme que cette combinaison de inter et culturel « *traduit une idée de lien* »(M.Christine Fouregerouse,2016 :113) autrement dit *« de mise en relation* »(Idem). L'interculturel intègre certains concepts que C.CLANET a étudiés, à savoir les notions de *« réciprocité dans les échanges et complexités dans les relations entre cultures* » (2016 :113).Le même auteur précise la situation dans laquelle l'interculturel se produit « *c'est un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque deux cultures différentes rentrent en contact ainsi que l'ensemble de changements et des transformations qui en résultent* » (C.Clanet cité par Marie Christine fouregrouse,2016 : 113).

3-2L'interculturel sur le plan historique

En nous référant à Marie Christine Fouregrouse, il est indéniable de dire que la rencontre avec l'autre, suscite une interaction lorsqu'il s'agit de deux cultures. D'où l'origine de l'interculturel, qui revient également à « la migration » qui est survenue lors de la décolonisation. En effet, cette notion a vu le jour en France « *dans les années soixante dix, en*

contexte de français langue maternelle » (Marie Christine Fouregrouse,2016 :113). Pour rétablir le dysfonctionnement, provenant des questionnements en lien avec la migration.

Pour répondre à ces questionnements, la didactique des langues et des cultures s'est intéressée à ce sujet et de nombreux chercheurs ont fait de cette notion un objet d'étude.

3-3 L'interculturel dans la didactique des langues étrangères

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) occupe une place essentielle dans le domaine de la didactique. Néanmoins, bien que l'interculturel est inclus dans « les savoirs, *il occupe une place plus que réduite* » (Marie Christine Fouregrouse 2016 :113). Il est à noter aussi, que «*_parmi les nombreux descripteurs, aucun n'est consacré à l'interculturel* » (Idem),

En d'autres termes, l'interculturel a été abordé dans cet ouvrage de référence pour les acteurs de la didactique superficiellement, il donne peu d'éléments à ce sujet. Indéniablement, l'apprentissage d'une langue étrangère, résulte une conscience interculturelle, c'est-à-dire, cette conscience désigne « *les ressemblances, les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et le monde de communauté cible* » (Marie Christine Fouregrouse,2016 :114). En apprenant le FLE, on apprend la culture de l'autre incontournablement, véhiculé par la langue maternelle et la langue étrangère.

3-3-1 Le français dans une classe de langue étrangère

La langue étrangère joue deux rôles dans une classe de FLE, en tant *« qu'objet d'étude de l'enseignement-apprentissage* » (M.C. Fourgerouse,2016 :114) et en tant que langue qui véhicule la communication. Dans le même sens, Marie Christine Fouregerouse explique que les apprenants doivent en premier lieu, « *décoder le contenu informatif* » (2016 :114) et en deuxième lieu, *« intégrer conjointement le code et ses implicites* » (Idem).En revanche, l'enseignement d'une autre discipline par exemple l'Histoire où les mathématiques dont la langue est déjà acquise par les apprenants, l'apprentissage est centré uniquement sur le contenu propre de la matière. Néanmoins, à défaut de posséder la même langue maternelle partagée par l'enseignant et les apprenants, cela implique une communication interculturelle.

3-3-2 La définition de la communication interculturelle en FLE

Marie Christine Fouregrouse a abordé la communication interculturelle implicitement. En revanche, certains auteurs, qui ont mené des recherches détaillées sur l'interculturel, comme Carlo Sterlin et François Duteuil, ont expliqué explicitement la communication interculturelle

en se basant sur des exemples concrets. Selon les deux auteurs cette communication désigne la compréhension mutuelle des personnes d'origine culturelle différente.

Un autre auteur, Bo Shan a également défini la communication interculturelle comme étant « *un phénomène historiquement culturel : accompagnant le développement de l'être humain, elle constitue également un mode de vie de celui-ci* » (Bo Shan, 2004 :1). Il ajoute aussi, que la différence culturelle ne peut pas empêcher la communication interculturelle, par la présence « *d'une vague culturelle* » (Idem). Il entend par ce terme, le contact « « *d'innombrables autrui et étrangers culturels dont l'objectif est de chercher la voix de l'existence et le développement* » (Idem)

Cette communication met l'action sur le lien de l'être humain avec l'étranger, ce concept est introduit par le sociologue allemand Georg Simmel, par ailleurs, selon Bo Shan l'étranger s'intègre consciemment ou inconsciemment dans un pays étranger où il est considéré étranger par le biais de la communication.

Cependant, ce n'est pas le sentiment d'être « étranger » ou la distance qui sont l'obstacle de la communication interculturelle, mais celle-ci sera détruite par le centralisme national, les stéréotypes, le préjugé et la discrimination.

3-3-2-1 Les obstacles de la communication interculturelle

Bo shan va dans la même perspective des autres auteurs, Carlo Sterlin et François Dutheuil, sur le fait que la communication entre deux personnes appartenant à des cultures différentes peut provoquer des dérives, au niveau de la compréhension et l'interaction.

En effet, les deux auteurs C. Sterlin et F.Dutheuil affirment que « *lorsque deux personnes sont en présence l'une de l'autre et qu'elles proviennent de deux cultures différentes, il y'a un risque que chacune d'entre elles interprète les faits à travers son propre système culturel de référence, sans tenir compte de celui de l'autre* » (2000 :142). C'est ce_qu'ils appellent « *le contre-transfert culturel* » (Idem).

Pour illustrer ces propos, ces auteurs ont eu recours à un exemple pragmatique de contre-transfert culturel. En 1984, en Californie, une petite fille de huit ans, d'origine vietnamienne , dont ses parents sont migrés récemment dans ce nouveau pays, lors d'un examen médical, on a constaté des traces sur sa poitrine, comme faites au couteau, la police a été mise au courant, puis est intervenue pour condamner le père, qui parlait « mal » l'anglais, il ne pouvait pas expliquer ou se défendre). Après, une enquête a été lancée, et ces traces sont une pratique

asiatique pour guérir les enfants d'une maladie respiratoire. Néanmoins, le père en se sentant déshonoré a mis fin à sa vie.

À cet égard, Bo Shan (2004) a également évoqué les obstacles qui empêchent la communication interculturelle qui sont :

1- Le centralisme national : est le fait « *qu'une personne pense que le groupe auquel elle appartient elle-même, en général l'équivalent de l'état est supérieur à celui provenant d'autres cultures. Il représente le complexe de supériorité nationale* » (2004 :2). C'est-à-dire, cette personne fonde ses jugements sur les valeurs culturelles de l'autre, en le considérant comme étant inférieur à sa culture nationale.

2- Les stéréotypes : « *est une connaissance schématisée sur une autre culture formée par la synthétisation trop simplifiée* » (Idem). L'information reçue de la culture étrangère se résume à une impression stéréotypée, cette idée construite, véhicule l'interaction entre ces deux personnes.

3- Le préjugé : « *est un jugement irrationnel sur une autre culture sans avoir obtenu l'information exacte et complète, et l'attitude niant l'autre culture se forme ainsi* » (Idem). Le préjugé se manifeste à l'égard d'un groupe social et culturel donné. Sur le plan professionnel, un enseignant peut dissimuler son incompétence de ne pas accepter, un apprenant qui lui corrige une erreur. Également, ce jugement peut porter sur la religion, en voulant mettre en avant une religion donnée, l'individu porte un préjugé contre une autre religion.

4- La discrimination : Quand l'attitude de l'individu est d'écarter la culture de l'autre, elle devient une action, cela forme ce qu'on appelle la discrimination. C'est une façon de traiter injustement une personne par rapport à son appartenance culturelle, raciale…etc.

Bo Shan qui a précisé les différents obstacles qui peuvent survenir et empêcher une communication interculturelle ; il conclut par une interrogation sur les moyens qui vont servir cette communication et franchir ces obstacles. Par ailleurs, les deux auteurs Sterlin et Dutheuil ont établi une méthodologie pour diminuer les risques de « *contre-transfert culturel* » (2000 :142) et éviter une vision qui ne considère que sa propre culture et *« déforme la réalité de l'autre* » (Idem). D'après ces deux auteurs, cette méthodologie se résume en trois phases qui sont les suivantes :

En premier lieu, « se centrer » : *« c'est assumer sa propre identité psychologique, culturelle, professionnelle et se situer dans la relation aidant et aidé. Par exemple, endosser son identité canadien français de souche, en ayant foi en ses valeurs judéo-chrétien* ». (C.Sterlin et F.Dutheuil, 2000 :143).

En deuxième lieu, « se décentrer »: c'est « *prendre conscience des filtres que nous avons tous et qui nous empêchent de percevoir l'autre tel qu'il est , qui se différencie par son système de référence différent mais tout aussi valide que le mien* » (Idem)

En troisième lieu, *« Réserver un espace de médiation et de créativité* » (Idem). Cette expression désigne le fait d'écouter et de faire confiance mutuellement pour permettre une communication de sa culture et de recevoir l'autre. C'est une méditation qui permet de combler la distance entre les interlocuteurs.

3-4 L'altérité, une condition dans un milieu multiculturel et interculturel

3-4-1Définition de l'altérité

Le Docteur, conférencier Carlo Sterlin met l'accent sur l'importance de l'altérité, en la considérant comme une nécessité, dans un environnement multiculturel car elle est *« devenue donc un sujet incontournable pour comprendre un monde où les échanges et la circulation augmentent tous les jours* » (C.Sterlin cité par A .Ballasiano, 2016 :125).

Deux autres auteurs justifient aussi l'importance de l'altérité comme étant l'élément sur lequel l'interculturel fonde son objectif « *l'interculturalité vise donc une intelligibilité des mutations sociales en s'appuyant sur l'altérité* » (Camilleri et cohen-Emerique, cité par A .Ballasiano,2016 :125). Selon ces deux auteurs, l'altérité veut dire « *la dialectique du même et de l'autre, tout en évitant de sombrer* » (Idem). Autrement dit, l'interculturel est un échange ou dialogue entre les cultures différentes, donc la rencontre avec autrui, est inévitable, ainsi pour instaurer un climat qui permet l'efficacité de ce dialogue, il importe de reconnaitre l'autre, tout en considérant sois même.

Cependant, il importe de définir le contour du concept de l'altérité. Effectivement, selon le Petit Robert, « *ce mot apparaît dans la langue française en 1969, néamoins, il est déjà utilisé au XVI siècle dans le sens du changement* » (Le Petit Robert de la langue française ,2008-2009)

Par ailleurs, du bas-latin alteritas, signifiant « différence » ; la racine du mot alter signifie « *autre* » en latin (Idem).

Dans une perspective approfondie de cette différence, Jadelet (cité par E-G Midon2012), détaille deux catégories de différence.

D'une part, « l'altérité de dehors » concerne les pays ou les sociétés qui vivent dans une zone spatialement et temporellement distants et même « exotique » vis- à vis d'un développement scientifique ou social.

D'une autre part, « l'altérité de dedans » concerne les personnes vivantes dans une même société dont leur différence est d'ordre racial, physique, culturel et cette différence représente « une menace ».

En somme, les différents auteurs qui ont abordé l'altérité le considèrent comme étant un concept transversal, dans diverses disciplines, en philosophie, éducation, littérature et la sociologie, cette dernière met l'accent sur « *le caractère de ce qui est autre* « E-G MIDON, 2012 :35). Dans un environnement multiculturel et interculturel qui impose l'existence de soi et de l'autre, l'altérité semble être une évidence pour assurer une communication interculturelle.

3-4-2 Distinction entre multiculturel, interculturel et pluriculturel

Pour permettre l'intelligibilité du concept interculturel, il paraît nécessaire de le distinguer des autres termes qui semblent être « *synonymes* » (A.L Grillo Balassiano, 2014). Il est indéniable de rappeler que cet auteur en affirmant le rôle de l'altérité dans un milieu multi et inter – culturel, a également séparé les deux notions, en s'appuyant sur les travaux de Carlo, qui a défini multiculturalisme « *comme un concept complexe et dont l'origine nait du processus historique et social de la présence des diverses ethnies et cultures dans un même espace* » (Idem).

Ce terme retrouve ses origines dans le monde anglo-saxon, et exprime un aspect descriptif. Alors que l'interculturel, est né en France, et focalisé particulièrement sur « l'action » ; il est défini « *comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines »* (A.V.M. Roura,2014 :52).

En outre, ce concept est *« une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* » (A.L.Grillo Ballasiano 2014 :126). C'est-à-dire que l'interculturel permet de comprendre les enjeux du domaine de l'éducation dans un cadre culturel, alors que le multiculturel n'a pas précisément un objectif éducatif, autrement dit, il est général en regard de la société.

En revanche, "pluriculturel" *« postule l'existence de relations dynamiques entre ces cultures au niveau des individus, des groupes et de la société toute entière* »(Puren,2016 :6) En ce sens, pour développer cette alternance culturelle, la maîtrise d'au moins deux langues est requise.

4-La compétence culturelle et ses composantes dans le domaine des langues-cultures

Christian Puren opte par cette démarche pour différencier les composantes qui constituent la compétence culturelle. L'objectif est de mieux cerner le rôle de la composante interculturelle, et établir pour chacune, la situation de sa mobilisation, Néanmoins, elles se rejoignent toutes pour former la compétence culturelle.

De ce fait, il convient d'abord de comprendre le sens du concept compétence. Si Christian Puren a procédé à la définition du cadre conceptuel qui entoure la compétence culturelle, pour mettre l'accent sur le rôle de chacune, dans cette compétence et d'écarter ce qui tend à rendre les relations entres les personnes à de simples représentations statiques des cultures données, il en va de même, pour Perrenaud qui écarte les acceptions données à la notion de compétence, pour lui donner un sens pertinent, bien qu'elle n'a pas « *une définition claire et partagée* » (P.Perrenaud,2011 :23). Cet auteur a distingué trois significations de ce concept.

1-La compétence comme une expression d'objectifs explicites : la compétence ne se limite pas à l'évaluation des objectifs d'apprentissages « observables » car la pédagogie par objectifs est « compatible » avec un enseignement qui est exhaustivement basé sur les connaissances.

2- L'opposition de la compétence à la performance : On oppose ces deux concepts, pour définir la compétence. « *La performance est un indicateur plus ou moins fiable de la compétence* » (Idem, 25).

3-La compétence, une faculté générique : c'est une capacité de tout être humain. Perrenaud, assimile cette acception à la définition de la compétence langagière, de Chomsky, selon laquelle « *la compétence langagière est une capacité à produire infiniment* » (Perrenoud,2011 :25). C'est à dire que l'être humain a la faculté, le potentiel de produire un nombre infini de phrases. Dans ce sens, dans une vision généralisée, la compétence est « *une capacité de produire un nombre infini d'actions non programmées* » (Idem).

4-1 La compétence culturelle

Christian Puren conçoit la compétence culturelle, comme une mise en œuvre de certaines composantes, c'est-à-dire, que pour être *« compétent culturellement* » (C. Puren ,2013 :2), il incombe de faire appel aux diverses composantes qui constituent cette compétence.

Cette taxonomie de ces composantes est définie ainsi :

1- **La composante trans-culturelle** : C'est une habilité à reconnaitre les valeurs universelles. Notamment, « *les grands textes classiques* » (2013 :5). C'est une capacité à considérer le « *fond commun de l'humanité* » (Idem). En d'autres termes, la reconnaissance de l'être humain comme étant son semblable.

2- **La composante méta-culturelle :** C'est une habilité à faire appel à des connaissances déjà acquises de la culture source par le biais de documents authentiques, et d'en tirer d'autres de la culture cible .Ainsi, cette composante requiert la comparaison entre la culture étrangère et sa propre culture.

3- **La composante interculturelle** : est une faculté de repérer les malentendus causés par les incompréhensions. Dans un contexte ponctuel, lors des rencontres avec des personnes appartenant à des cultures différentes.

4- **La composante pluri-culturelle** : est une faculté qui permet aux personnes issues de cultures diverses de cohabiter dans une société pluriculturelle, en ayant des rapports positifs. Elle concerne les attitudes et les comportements.

5- **La composante co-culturelle** : Elle concerne les conceptions, elle permet aux individus ayant une culture différente les uns des autres, d'agir ensemble, c'est dire elle met l'accent sur l'action. Dans ce sens, la composante interculturelle s'oppose à cette composante dans la mesure où « *la première implique des rencontres initiales et ponctuelles* » (A.V. Morales Roura :2014 :55) alors que l'autre prévoit une « *culture d'action partagée* » (Puren,cité par A.V. Morales Roura :2014 :55).

Le développement de ces composantes est lié spécifiquement, à l'évolution des méthodologies dans le domaine éducatif (Puren cité par A.V.Morales Roura,2014 :56) :

1- Méthodologie traditionnelle : composante trans-culturelle.
2- Méthodologie active : composante méta-culturelle
3- Approche communicative : composante inter-culturelle
4- Approche interculturelle : composante pluri-culturelle
5- Perspective actionnelle : composante co-culturelle .

Ces différentes composantes ont des distinctions mais elles sont complémentaires, pour en construire cette compétence culturelle. En effet, si un individu veut échanger positivement avec un étranger, il doit faire appel à la composante interculturelle. Celle-ci ne peut s'établir que par la mise en œuvre des valeurs universelles, qui correspondent à la composante trans-culturelle. Ainsi, le maintien de ces liens interculturels à long terme résulte la composante pluriculturelle.

Il est donc indéniable de constater à partir des réflexions de ces auteurs, particulièrement Puren, par l'apport de ses idées, que la composante interculturelle n'est qu'au service de la compétence culturelle,

5-La compétence interculturelle

La compétence culturelle est définie comme « *des savoirs descriptifs des autres coutumes, des mœurs d'autres sociétés données dont la finalité est de prendre conscience de l'autre* (…) *reste extérieure à l'acte de communication* » (Abdallah-Pretceille cité par Yang Wang,2017 :23). En revanche, la conception donnée à cette compétence par Porcher (2017) s'inscrit dans une perspective évolutive, contrairement à la précédente définition statique. En effet, la compétence culturelle est « *la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale* »(Porcher cité par Y.WANG , 2017 :24). Ceci dit, que la compréhension du fonctionnement d'une société dépend d'un système de classement.

Par conséquent, « *la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation)* » (Idem). Ces systèmes de classement, constituent des repères culturels qui permettront à un individu de se comporter adéquatement lors d'un échange avec un étranger. En effet, cette vision évolutive de la compétence culturelle a suscité l'intérêt des spécialistes en la matière, dont le but est *« de trouver la façon idéale pour intégrer la dimension culturelle en classe de langue étrangère* » Abdallah-Pretceille (cité par Ahmad Moussa,2012 :86).

Dans cette optique, les deux auteurs Abdallah-Pretceille et Porcher «*proposent d'opter pour une approche interculturelle* » (Ahmad moussa, 2012 :86), d'où l'avènement de la compétence interculturelle.

Nous pouvons constater à travers les divergences des définitions de la compétence culturelle, que cette expression est marquée par son aspect évolutif qui a été un cheminement de la naissance de la compétence interculturelle.

Dans cette initiative, la définition de la compétence interculturelle complète la progression des acceptions des auteurs et met en lumière les points de divergences afin de mieux la distinguer.

Selon Abdallah-Pretceille la compétence interculturelle est « *la capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée* » (1996 :32)Ceci dit, que cette capacité implique le rôle d'un interlocuteur qui est lui-même, également auditeur.

Dans le prolongement des réflexions de cette combinaison de compétences de Abdallah-Pretceille, Bolton affirme qu'il est une évidence de ne pas définir « *la compétence interculturelle comme un domaine de compétence autonome, mais plutôt comme la capacité de relier des compétences individuelle, sociale, professionnelle et stratégiques à des contextes d'actions interculturelles* » (A.Moussa,2012 :87).

La compétence interculturelle complète et corrige la compétence culturelle qui se limite aux informations qu'une personne possède sur une autre culture alors que la compétence interculturelle fait appel à la mobilisation de ces connaissances pour établir une communication dans sa globalité et ses multiples dimensions, dans le cadre de la compréhension de l'autre.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous pouvons déduire que le champ conceptuel qui entoure l'interculturel est ce qui a construit et forgé sa conception. Ainsi, les nombreux travaux qui ont traité le champ de l'interculturalité, notamment dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ont donné naissance à d'autres horizons telle que la communication interculturelle et ont contribué à l'évolution de cette discipline.

Chapitre *III*

Choix méthodologique

Introduction

Le choix des méthodes d'enquête est essentiellement lié aux objectifs fixés et à la problématique formulée au départ. A vrai dire, l'enquête sur terrain nous permettra de vérifier les hypothèses et du coup apporter des éléments de réponse à nos interrogations d'un point de vue scientifique.

Rappelons à titre indicatif que la recherche entreprise porte sur les aspects interculturels de l'enseignement du FLE au secondaire, plus spécifiquement, nous avons ciblé deux niveaux, à savoir la deuxième et la troisième année langue étrangère. En effet, nous avons eu recours aux différents outils de recherche, tels que le questionnaire, l'observation participante et l'analyse documentaire.

A travers ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur la finalité de chaque technique d'enquête utilisée, ses avantages et ses limites. Puis, nous allons justifier le choix de la filière langue étrangère, ainsi que l'échantillonnage des établissements. Cette phase de planification est indispensable.

1-Les techniques d'enquête

1-1Le questionnaire

Le questionnaire est un outil méthodologique, destiné à une communauté donnée sous sa forme écrite et indirecte, utilisé pour le recueil des données, d'une manière structurée et cohérente.

Dans cette perspective, Quivy et Van Campenhoult affirment que ce type d'enquête « *consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle où familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options (...) ou sur tout autre point qui intéresse les chercheurs* » (Cité par Valérie Jean et Yves Lenoir, 2012 :1). En ce sens, il est construit en fonction de certains paramètres qui le régissent.

Par ailleurs, il faut souligner que « *pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on recherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question ont bien été abordés* » ((Ketele et Roegiers cités par Valérie Jean et Yves Lenoir, 2012 :2).De ce fait, il est indéniable de tenir compte de ces conditions pour l'élaborer, ce qui nous permet d'éviter certaines contraintes.

Dans ce sens, Jean-François Barbier-Bouvet précise les éléments qui permettent l'élaboration d'un questionnaire efficient. A cet égard, il importe « *de construire des questions qui résument le maximum d'informations, et éliminer (...)celles qui ne concernaient qu'une fraction limitée du public, et celles qui portaient sur des modalités secondaires* »(Jean-François Barbier-Bouvet,1981 :102).

En effet, la qualité et la fiabilité d'informations recueillies dépend des moyens utilisés, d'où le choix de ce dispositif.

En nous référant aux travaux de Jean-François Barbier (1981), il convient de souligner que ces questions sont :

D'une part, d'ordre socio-démographique et linguistique ; à savoir l'âge, le sexe, la profession, le niveau d'étude et les langues parlées.

D'autre part, elle concerne les pratiques de la population interrogée, notamment ; l'ancienneté, la méthode utilisée et les motivations.

Par ailleurs, l'organisation du questionnaire est aussi une étape essentielle dans cette démarche car « *la logique de la présentation du questionnaire doit obéir à des principes de lisibilité, d'intelligibilité et d'implication* » (Jean-François Barbier-Bouvet,1981 :103). Autrement dit, ces principes répondent aux normes de rédaction, les questions doivent être cohérentes, comprises par tous.

Dans cette optique, nous avons interrogé les enquêtés sur leur perception des questions. Pour eux, elles étaient claires, néanmoins elles demandent une certaine réflexion et suffisamment de temps. Ainsi, pour leur permettre de s'exprimer librement et sans gêne, nous leur avons préalablement garantis le principe de l'anonymat pour éviter « *le refus de réponses* » (Jean-François Barbier-Bouvet,1981 :103) .

Nous avons commencé d'abord par les questions d'identification. Ensuite, poser les questions relatives à notre thème, en partant du général au particulier, et nous avons réservé assez de place pour leurs réponses afin de permettre d'avoir autant de précisions possibles.

1-1-2 Les avantages du questionnaire

1-1-2-1 Un ordonnancement réfléchi

Les différentes lectures effectuées dans le cadre théorique de notre recherche nous ont permis d'élaborer notre questionnaire d'enquête de façon réfléchie. A l'issue de cette phase, nous avons pu délimiter les éléments essentiels et cibler les questionnements pertinents.

1-1-2-2 Un instrument économique

Le questionnaire est économique, du point de vue temporel et en énergie, car il nous permet de recueillir un ensemble important d'informations auprès d'un grand nombre de population. Dans notre cas, nous avons pu distribuer le questionnaire dès le début de l'enquête sur le terrain pour donner du temps aux enquêtés de le lire et de comprendre d'une manière approfondie les questions. En outre, nous leur avons assuré que nous étions prêtes à répondre à leurs interrogations en cas d'incompréhension. A vrai dire, l'avantage de cet instrument de travail consiste en « *la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses et corrélations* » (Valérie Jean et Yves Lenoir ,2012 :3)

1-1-2-3 Un instrument normalisé (standarisé)

Pour surmonter un obstacle lié aux répondants de l'enquête, il est nécessaire d'adapter les questions en fonction des enquêtés. Afin que les questions ne paraissent pas complexes, ennuyeuses en vue d'éviter des réponses superficielles.

Dans cette perspective, il importe de souligner l'importance « *d'agencer des questions suivant la logique du répondant et non celle de l'investigateur (...) D'alléger le travail du répondant de façon à maximiser la qualité des informations » (*LeFrançois Cité par Valérie Jean et Yves Lenoir ,2012 :2).

1-1-3 Les limites du questionnaire

Force est de reconnaitre que le questionnaire a des qualités mais il est aussi porteur de limites. En effet, nombre de problèmes peuvent être relevés, à savoir : « *l'accès aux sujets et leur acceptation à participer à l'enquête ; la compréhension des questions, et la véracité des réponses »* (Valérie Jean et Yves Lenoir 2012 : 3). Autrement dit, l'enquête n'est pas demandée par les répondants ; de ce fait, elle peut ne pas susciter leur intérêt, au risque de les ennuyer et d'influencer, par conséquent, la qualité des informations recueillies et leur motivation.

1-1-4 La structure du questionnaire

Par définition, le questionnaire est structuré autour d'une série de questions posées par l'enquêteur et destinées aux répondants. Il est à noter que la question, sous ses différents types, est l'élément central qui compose cet instrument, C'est pourquoi, il convient d'abord de définir cette notion.

La question est une demande faite pour obtenir des renseignements, ou de vérifier des connaissances. Selon C. Kerbrat-Orecchioni, elle désigne « *tout énoncé par lequel un locuteur 1 (désormais L1) demande à un locuteur 2 (désormais L2) de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment de la formulation de la question* » (Citée par N. Maarfia,2016 :96). Selon la même auteure, la question ne se réduit pas à une phrase interrogative, celle-ci relève de la morphosyntaxe tandis que la question touche le champ sémantico-pragmatique, perçue comme un acte de langage.

Evidemment, dans notre questionnaire, nous avons formulé des questions, qu'on a varié selon deux types, à savoir : les questions fermées (réponse à donner est fixée à l'avance) et les questions ouvertes (*réponse à donner est libre, en ce sens le sujet utilise sa propre expression).*

En bref, nous avons veillé à alterner entre questions ouvertes, questions fermées et questions d'opinion.

A-Question fermée de type dichotomique (oui/non). Pour illustrer ce type, nous avons relevé un exemple de notre questionnaire.

Avez-vous reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel ?

- Oui
- non

B-Question semi-ouverte : Nous avons procédé à un certain nombre de suggestions, comme le montre cet exemple :

Vos élèves sont plutôt réceptifs à :

La culture algérienne

La culture française

Autres cultures

C- Question ouverte

Ce type de question « *permet à chacun d'exprimer ce qui lui semble important* » (Jean-François Barbier-Bouvet, 1981 :103). Ce qui nous permet de recueillir des informations diversifiées. En voici un exemple :

Cette formation est-elle suffisante pour enseigner la langue et la culture française ?

……

D- Question d'opinion

Cette question offre l'avantage au sujet enquêté d'exprimer sa façon de penser, son point de vue, en lui donnant ainsi l'opportunité de s'exprimer librement.

Voici une illustration :

A votre avis, est-il nécessaire d'accorder une importance aux aspects interculturels en classe de langue étrangère ?

Oui ▭ Non ▭

Justifiez :……
……

Nous constatons que cet outil de recherche est l'une des méthodes les plus utilisées par les chercheurs, pour ses avantages et apports. Notamment, la richesse des données et la possibilité de quantifier les informations.

1-2 L'observation participante

L'observation participante est une « *méthode principalement issue du champ de l'ethnologie où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large* » (P. Blanchet, 2011 :73). A vrai dire, cette méthode de recherche retrouve ses origines en ethnographie, dans diverses disciplines telle que *« l'anthropologie culturelle* » (Russel A. Jones et al. 2000 :1).

Un chercheur, ayant recours à cette technique d'enquête, se déplace à son endroit d'investigation, et s'intègre dans les tâches quotidiennes de cette communauté qui retient son attention. L'objectif escompté est « *d'en apprendre le plus possible concernant les comportements et les processus sociaux apparaissant au sein d'une culture afin de décrire ce qui s'y passe et de proposer des notions théoriques susceptibles d'expliquer ce qui a été vu et*

entendu » (Idem). Il s'agit de repérer des éléments importants dans un contexte authentique.

Ce procédé d'investigation est aussi désigné par Philippe Blanchet comme étant « *une méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-déductive* » (P. Blanchet,2011 :73). En ce sens, il s'agit réaliser un ensemble d'observations, dans des situations spontanées, autrement dit, en excluant l'aspect explicite et formel de l'enquête. On distingue à ce sujet, deux modalités d'observations, l'une dite « *observation participante avec faible implication participative* » et l'autre dite « participation observante avec forte implication participative » (Idem), cette distinction se situe en regard du niveau de « *la connaissance du terrain* » (Idem) et le degré d'intégration dans cette situation observée.

Afin de recueillir des informations fiables et des réactions spontanées, lors de notre observation participante sur terrain, nous avons présenté un motif général qui ne précise pas l'objectif exact de notre recherche. Plus exactement, nous avons simplement indiqué qu'il s'agit d'un stage de préparation au métier d'enseignants, car cela semble une évidence mais ne révèle pas le sujet privilégié sur lequel va porter notre observation.

1-2-1 Les avantages de l'observation participante

« *Les avantages de ce type d'enquêtes sont nombreux et particulièrement efficaces en terme scientifiques »* (P. Blanchet,2011 :74). En effet, c'est pour cela que le recours à cette démarche est très répandu.

L'observation participante présente nombre d'avantages et de points forts qu'il importe de mentionner.,

La pratique de cette technique d'enquête favorise la perception de certains phénomènes qui ne peuvent pas être perçus autrement, en effet, cela évitera certains points lacunaires aux regards extérieurs. En outre, elle permet d'établir une comparaison entre « *les pratiques et les discours sur les pratiques* » (Idem).

1-2-2 Les limites de l'observation participante

A l'instar de ces avantages, cet outil d'enquête représente certaines limites : la difficulté d'enregistrement des faits par le biais de prise de note, la présence de l'observateur et sa participation peut influencer l'orientation des témoins et du coup ultérieurement l'analyse. Enfin, malgré la richesse et la complexité du terrain d'enquête observé, « *elle ne permet pas nécessairement une significativité voire une représentativité suffisantes* » (Ph. Blanchet,2011 :74).

En somme, l'observation participante est un type d'enquête, privilégié, notamment en regard des détails, qui peuvent échapper extérieurement au chercheur, ainsi, les phénomènes observés peuvent révéler des éléments essentiels et qui sont au centre de son travail de recherche.

En ce qui concerne notre observation, nous avons constaté qu'une enseignante intègre dans des leçons de compréhension des textes, des questions d'ordre linguistiques en insistant continuellement sur cela bien qu'ils ne soient pas introduits dans le programme, c'est une précision apportée après avoir questionné personnellement l'enseignante sur cette intervention.

1-3 L'analyse documentaire

L'analyse documentaire peut être définie selon Hudon comme étant « *directement liée au repérage de l'information et de documents, et la qualité de l'analyse est au moins partiellement garante de l'efficacité et de la qualité du repérage »* (Hudon Cité par F. Hébert,2014 :20). Ce repérage d'information est une exigence primordiale.

Cette identification des informations qui forment dans leur ensemble, le contenu même, vise à apporter un regard critique, en rapportant objectivement d'une manière concise et précise une indexation.

Dans cette optique, nous avons sélectionné les manuels du FLE qui concernent les niveaux de deuxième et de troisième année langue étrangère du cycle secondaire. L'objectif est de repérer les aspects interculturels à savoir le choix des notions en liaison avec la diversité culturelle.

Nous portons un intérêt particulier pour cette méthode, car celle-ci nous permet d'analyser le manuel scolaire qui est « *un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité d'enseignement où le système éducatif manque de moyens* » (A. Memai et A. Rouag,2017 :43). En outre, cet outil d'instruction est porteur « *de savoirs, mais également de normes et de valeurs* » (Idem). De ce fait, la présence des aspects interculturels dans ces outils pédagogiques et didactiques doivent être étudiés.

2- L'échantillonnage

Dans ce qui suit, nous montrons que le choix de l'échantillon est une phase importante de la recherche. Cependant, certaines enquêtes sont exhaustives, c'est-à-dire, que tous les sujets sont interrogés. Mais ce genre d'enquête est critiqué car « *il est souvent très long et très couteux d'interroger l'ensemble de la population* »(M.Lugen :9).

C'est pour cela que nous avons opté pour l'échantillonnage sui consiste à travailler sur un échantillon défini comme « *un sous-ensemble de la population à partir duquel on tente d'inférer des mesures sur la population elle-même* »(Idem). En d'autres termes, il s'agit d'une représentativité d'une partie de la population, en généralisant les résultats obtenus.

2-1 Justification du choix de l'échantillonnage

Nous avons choisi d'accorder un soin particulier quant au choix des établissements concernés par notre enquête car la qualité des données en dépend. En amont, nous avons choisis les lycées dans lequel nous étions élèves, connaissant au préalable les enseignants, garantissant ainsi leur entière collaboration. Nous avons d'abord ciblé le Lycée Chihani Bachir, situé dans la ville d'Azazga,.Smaili ali et fils à Mekla, lycée Khensa, et stambouli dans la ville de tizi-ouzou, Le lycée à Yakourene et, Draa ben kheda.

Quant au choix de la spécialité langue étrangère ; d'une part, ce choix émane de notre expérience personnelle en tant qu'anciennes élèves en cette filière, et d'autre part , le français en classe de langues étrangères est une matière essentielle.

Nous constatons que le choix de l'échantillon joue un double rôle, sur la motivation des enquêteurs et la qualité des données à récolter.

3-Les conditions de déroulement de l'enquête

Les conditions de déroulement de l'enquête désignent le contexte d'investigation sur le terrain, impliquant la participation du chercheur, les enseignants, les élèves.

3-1-Les conditions d'accès aux établissements

Nous avons effectué l'enquête sur terrain (observation participante) auprès de deux établissements durant le mois de Mai 2019.

Dans l'optique d'analyser un corpus riche, la diversification des lieux semble nécessaire car la qualité des données dépend de ce motif. En effet, en tant que binômes nous avons

partagé les tâches afin de distribuer les questionnaires auprès des enseignants de français, chargés de la filière langues étrangères. Force est de préciser que les enseignants ont montré un intérêt particulier à notre recherche et ont manifesté une volonté d'y apporter une contribution.

Nous nous sommes déplacées sur le terrain d'abord dans le Lycée Smaili de Mekla, dans lequel nous avons pu assister à quatre séances : deux séances d'observation participante pour le niveau deuxième année, et deux séances pour le niveau terminal. Puis, nous nous sommes déplacées au lycée Chihani Bachir à Azazga, cependant, nous n'avons pas pu assister aux séances au sein de cet établissement. Il convient de souligner que les enseignants ont pris leur temps à répondre soigneusement à nos interrogations.

S'agissant de la distribution des questionnaires, celle-ci est effectuée parallèlement à notre présence sur le terrain lors de l'observation participante, néanmoins leur récupération a été effectuée après l'arrêt de cours. Au total, nous avons pu récupérer 10 questionnaires

3-2 Les difficultés rencontrées sur le terrain

Bien que nous ayons pu avoir l'emploi du temps des enseignants, la période délicate dans laquelle s'est effectuée notre enquête, c'était en fin d'année scolaire (2018-2019), plus exactement le troisième trimestre et les élèves étaient beaucoup moins présents et attentifs. Néanmoins, nous avons pu participer à cette observation l'année suivante,(2019-2020), au cours du deuxième trimestre.

Au cours de cette **observation du troisième trimestre**, une grève des enseignants a été lancée . Par conséquent, Nous n'avons pu assister à beaucoup de séances. En revanche, l'observation du deuxième trimestre nous a permis de remédier à ces insuffisances.

4- Le recours à une double approche pour l'analyse des données

L'orientation vers une double approche pour analyser les données récoltées repose sur deux principes. Dans un premier temps, « *l'utilisation des sources discursives conduirait ainsi tout naturellement à privilégier une approche qualitative »* (C.Lemercier,C.Ollivier,C.Zalc, 2013 :2) . Dans un deuxième temps, le recours à l'approche quantitative est prépondérant, lorsqu'il s'agit de *« traitement de grandes enquêtes ou données massivement recueillis »* (C.Lemercier,C.Ollivier,C.Zalc, 2013 :2).

4-1L'approche quantitative

Force est de préciser que les deux méthodes, citées plus haut, ne s'opposent pas mais elles sont complémentaires. S'agissant du quantitatif, ce dernier est défini comme étant ce qui peut être mesuré, autrement dit *« la quantité est ce qui peut être mesuré ou compté, de ce qui est susceptible d'accroissement ou de diminution »* (A.Lemelin, 2004 :1).

4-2 L'approche qualitative

L'approche qualitative est une « *recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche (...) par le biais d'entretiens et par les observations des pratiques (...) les instruments et les méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives(témoignages, notes de terrain, image vidéo, etc), d'une autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages).* » (Piérre Paillé et Alex Mucchielli, 2012 :13).

Nous constatons que les deux méthodes se distinguent l'une de l'autre mais elles constituent un outil méthodologique qui conduira à l'analyse complète de notre étude. Elles partagent un lien de réciprocité, en d'autres termes, l'une fait appel indispensablement à l'autre dans notre recherche.

5-Calendrier d'observation

La filière	Le niveau d'études	L'heure	Le jour	Le mois	L'année	Le nom de l'établissemnt
Langues étrangères	2 AS	9h-10h	5	Mai	2019	Lycée smail ali et fils
Langues étrangères	2 AS	13h-14h	6	Mai	2019	Lycée smail ali et fils
Langues étrangères	3 AS	10h-11h	6	Mai	2019	Lycée smail ali et fils
Langues étrangères	3AS	8h-9h	9	Mai	2019	Lycée smail ali et fils
Langues étrangères	3AS	8h-9h	19	Janvier	2020	Lycée chihani bachir
Langues étrangères	3AS	16H-17h	20	Janvier	2020	Lycée chihani bachir
Langues étrangères	2AS	9-10h	19	Janvier	2020	Lycée chihani bachir
Langues étrangères	2AS	13h-14h	22	Janvier	2020	Lycée chihani bachir
Langues étrangères	2AS	13h-14h	29	Janvier	2020	Lycée chihani bachir

Conclusion

Les méthodes utilisées dans notre enquête sont sélectionnées de manière à répondre aux besoins de notre étude : d'analyser de manière profonde les données récoltées, et de se servir des outils nécessaires pour se procurer ces données. Dans la même optique, la richesse et l'efficience des résultats dépend essentiellement de ces méthodes. De ce fait, il est indéniable de centrer notre recherche sur ces techniques, en essayant de les varier afin d'élargir la qualité et la quantité des résultats qui déterminent considérablement l'apport de notre recherche.

Chapitre *IV*

L'observation participante

Introduction

Au cours de cette phase, nous prenons part à la vie professionnelle des enseignants, sélectionnés (spécialité langues étrangères). Dans l'optique d'analyser leurs pratiques pédagogiques et didactiques dans la sélection des textes à étudier, leurs attitudes en classe en tant que vecteurs d'une culture étrangère ainsi que l'interaction des apprenants dans un contexte interculturel. Plus exactement, nous tenterons d'expliciter les aspects interculturels véhiculés dans une classe de FLE ; ensuite, déceler les difficultés qui entravent les acteurs de l'éducation dans un contexte d'interculturalité.

1- L'interculturel dans le déroulement du projet

Le projet constitue un travail théorique et pratique, ayant une finalité didactique et pédagogique qui oriente les objectifs d'apprentissages, les séquences, les cours et notamment le choix des supports. En effet, il est du devoir de l'enseignant d'adapter les thèmes de ses supports aux objectifs du projet. Dans cette perspective, il convient de souligner, que les connaissances, les attitudes et les habilités sont déterminées au préalable par l'enseignant, dont l'objectif est de répondre à la finalité première du projet. Nous pouvons citer cet exemple :

Mettre en scène un spectacle pour défendre des valeurs humanistes

C'est à dire, au cours de la réalisation du projet, l'enseignant choisit les supports en rapport avec le thème du projet, et la séquence pour consolider leurs connaissances sur le sujet. Autrement dit, Les textes exploités par l'enseignant doivent véhiculer les valeurs interculturels car l'objectif du projet est de « défendre des valeurs humanistes »,notamment le respect, l'altérité et l'ouvertrure.Donc, l'étude de la terminologie et la structure du théâtre ne constitue pas le but principal mais une partie intégrante au cours des séances de compréhension.

De ce fait, il importe d'apporter un éclairage sur les différentes étapes du déroulement du projet :

a- La première étape : discussion et négociation de l'enseignante avec les apprenants ; présentation du projet, sa finalité et la tâche à accomplir par les élèves. Nous pouvons citer cet exemple :

Projet 02 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes .

b- La deuxième étape : vérification de l'avancement du projet, l'enseignante veille à ce que,durant les séances de cours, les apprenants comprennent progressivement le projet. Nous pouvons citer cet exemple : l'explication de la terminologie du théâtre.

c- La troisième étape : l'exposé du travail final où l'apprenant fait appel à ses connaissances acquises durant les séances de cours. Nous l'illustrons par cet exemple : emploi des didascalies.

Il est indéniable de noter que pour l'enseignante numéro 1 les meilleurs projets sont portés sur les murs de la classe.

1-2- Les aspects interculturels en séance de compréhension écrite

Elle consiste à amener l'apprenant à une compréhension progressive d'un texte, qui se divise en trois phases . D'abord, elle porte sur les activités de compréhension à réaliser individuellement, en binôme ou en groupe. Au cours de cette phase, les éléments para textuels sont soulevés à savoir, le titre et la source afin de permettre l'émission des hypothèses et l'anticipation du sens du texte. Nous pouvons illustrer par cet exemple :

Le titre : La fin du poète

La source : D'après Naguib Mahfoud, Le passage des miracles, traduit de l'arabe par Antoine Cottin, Paris, Editions Sindibad, 1970.

Hypothèse : La mort d'un poète Arabe

Il convient de souligner que le nom « Naguib » Mahfoud figurant dans la source du texte se prononce de deux manières différentes, en arabe classique et égyptien. Ce qui a servi l'hypothèse émise par les apprenants.

Ensuite, pour comprendre et vérifier ces hypothèses, les apprenants sont orientés vers une lecture silencieuse. Ce moment sert aussi à repérer des mots difficiles et parmi ceux soulevés nous pouvons citer :

Immortel et Voix rauque

En effet, en traduisant le mot immortel à sa langue maternelle, l'apprenant déduit qu'il signifie « ne meurt pas ». Alors que dans sa culture, tout être humain est mortel. Donc, l'enseignante numéro 3 de niveau 2 AS a expliqué que ce mot dans ce sens signifie ne s'use pas.

Après une lecture magistrale du texte, où l'enseignante corrige les erreurs de prononciation, les apprenants répondent ensuite aux questions de compréhension, en consacrant 15 minutes pour chaque activité. De ce fait, le but est de remplir un tableau ou de choisir la bonne réponse.

Comme le montre cet exercice :

Qui écrit	A l'intention de qui	A quel sujet	Les marques d'énonciation qui renvoient à l'émetteur	Les indices qui renvoient au récepteur

Dans l'étape intermédiaire, qui porte sur les activités de langue, où le travail se réalise en binômes, en 20 à 30 minutes. En utilisant des exemples du texte pour expliquer les points de langues. A titre d'exemple :

Relève du texte une phrase interrogative et quel est son rôle ?

Enfin, pour la dernière activité de synthèse, conçue dans l'optique de dégager la visée communicative et le plan dialectique du texte où l'apprenant est amené à repérer les personnages, leur position et leurs arguments pour chaque thèse.

1-3 Les aspects interculturels dans la préparation et la production de l'écrit

Afin de faciliter et d'orienter la rédaction d'une production écrite, l'enseignant leur prépare des activités en rapport avec l'objectif du projet qui doit mettre en lumières les valeurs humanistes, qui consiste à proposer un ensemble de didascalies en désordre à remplir dans les vides pour former une partie d'un dialogue cohérent, extrait d'une scène de théâtre.

De ce fait, une connaissance des caractéristiques des personnages, à savoir leurs cultures, leurs attitudes, est requise afin de déceler les expressions correspondantes.

Exemple :Activité : Complétez le passage suivant en plaçant correctement les didascaliers proposées :Inquiét……..

ANNENKOV : (Inquiét… ……..) Et Kaliayev ?

Dans ce cas, l'apprenant est amené à faire des recherches pour découvrir la relation entre les personnages et deviner la didascalie qui convient. En plus du lexique du théâtre, et la ponctuation, la connaissance de la culture des personnages dissimule les malentendus qui

peuvent surgir lors d'une communication interculturelle entre les apprenants et leur enseignante, pour éclaircir ce point, nous allons l'illustrer :

L'enseignante interroge un ensemble d'apprenants à lire chacun d'eux les paroles des personnages, cependant, l'un d'eux refuse de jouer le rôle de Kalyalev, en croyant que c'est un prénom féminin.

De plus, du point de vue didactique, la tâche de l'apprenant est certes de trouver les mots adéquats, néamoins sur le plan pédagogique l'apprenant doit découvrir l'une des valeurs humanistes et la culture étrangère.

Par ailleurs, en phase de rédaction et d'intégration des connaissances linguistiques et culturelles acquises durant la séquence, la réalisation d'une production écrite, se déroule par l'accompagnement de l'instituteur qui guide les élèves dans leurs travaux, dans le cas du 2éme projet de niveau 2 ème AS, les apprenants sont amenés à produire une saynète. Ce terme, est confondu avec un autre mot de la langue arabe classique par un éleve, en effet, une comparaison est établie entre le mot saynète en français et le mot « sanad », celui-ci signifie « appui ».

Cette ressemblance dans la prononciation a orienté la réflexion de l'apprenant, ce qui a engendré un malentendu.

2- Les méthodes des enseignantes dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cadre interculturel

2-1-L'enseignante n1 :Niveau 2AS

2-1-1 L'analyse du support

Pour chaque compétence de base, autrement dit, la compréhension de l'oral ou de l'écrit, l'enseignante choisit les textes à étudier en fonction de l'objectif du projet. D'abord, elle fait un rappel du projet et de la séquence, ensuite, elle entame l'étude du paratexte et l'émission des hypothèses du sens.

Après une lecture silencieuse, les apprenants relèvent les mots difficiles et cherchent leur signification dans des dictionnaires numériques que l'enseignante leur a préalablement transmis pour leur faciliter la compréhension du texte, de plus le lexique de la culture étrangère est déjà défini en dessus du texte. Par exemple, Les Aztèques : peuple autochtone de l'Amérique moyenne qui fonda un empire au Mexique au 15 ème siècle.

Fiel : haine. .

Les questions relatives au texte sont élaborées sous forme de polycopier, auquel les apprenants sont amenés à répondre individuellement ou en groupe de 4 élèves, en parallèle l'enseignante intervient pour tester leurs connaissances antérieures. C'est à partir des mots extraits du texte qu'elle utilise pour dégager une règle grammaticale, tel que le mode conditionnel que nous pouvons citer dans cet exemple :

Je viendrai exprime la certitude

Je viendrais : incertitude

Une fois que les activités de compréhension sont achevées, ils entament celles de la langue. Au cours de cette phase, l'enseignante prend l'initiative de rédiger une synthèse qui explique les points de langues afin de faciliter et accélérer les réponses des élèves. Il est à noter que cette démarche relève de la volonté personnelle de l'enseignante, cette pratique n'est pourtant pas permise mais qu'elle juge nécessaire .

Interaction enseignant/ apprenant dans une situation interculturelle

Le texte adapté « Le banquet »1972, Acte 1, scène 11 véhicule un contenu interculturel, notamment l'avenue et l'appellation d'un Dieu nommé Quetzalcoal. Néanmoins, les valeurs propres à cette communauté ne sont pas extraites par les apprenants, qui interagissent uniquement pour répondre aux questions de langue, notamment les notions du discours théâtral.

2-2 Enseignante N2 Niveau 3AS

2-2-1 L'analyse du support

En préambule de la séance qui s'inscrit dans le projet « organiser un débat sur la mondialisation » puis en faire un compte rendu qui serait publié dans le journal du lycée. L'enseignante attire l'intention des apprenants sur le plan argumentatif (dialectique) du texte, à savoir les arguments, la thèse et le lexique du débat. Après une lecture du texte, une étape qui a décelé des difficultés considérables dans l'articulation des mots, par conséquent l'enseignante leur permet de lire un passage pour chaque élève. Comme le montre l'exemple suivant :

« Violemment » une correction de la prononciation du mot est apportée par l'enseignante. Sans expliquer que tous les adjectifs qui se terminent par « ent » comme violent, prennent un double M et se prononce comme le son « La » Cependant, nous avons remarqué une précipitation de finir la lecture et l'activité de compréhension . Au cours de

cette étape, elle intègre également des questions relatives à l'argumentation et les points de langues.

Il s'agit par exemple de remplacer la virgule par un articulateur. Voici une illustration :

On ne parle plus que du sport de compétition alors qu'on oublie que l'origine de ce mot est le vieux français « desport » qui signifiait amusement.

Dans cet exemple, l'accent est mis sur l'articulateur « alors que » en revanche, l'enseignante n'a pas orienté les apprenants vers une compréhension approfondie du sens implicite de cette phrase qui montre que la langue française a établi un sens positif du sport, qui ne se limite pas à un cadre de compétition(gagnant/perdant) et encourage le rapport d'amusement avec l'autrui.

L'enseignante clôture la séance de compréhension de l'écrit en demandant aux élèves de relever les différents modalisateurs et de les classer selon leur nature grammaticale . Nous pouvons illustrer ceci par cet exemple :

Adverbes	Adjectifs	superlatifs

Les apprenants sont amenés à répondre individuellement aux questions qui figurent dans le support, néanmoins, l'enseignante met en lumière les indices de subjectivité .

2-3-Enseignante 3 niveau 3AS

2-3-1Analyse du support

D'abord, l'enseignante fait un rappel du support précédant et demande à ses apprenants de citer les lieux découverts comme marrakech et Casablanca ainsi que Tipaza. Elle précise que ce lieu est décrit par Albert camus, dans son oeuvre, intitulé l'Etranger et profite de l'occasion pour donner une courte biographie de cet auteur, précisant qu'il s'agit d'un écrivain français qui a vécu longtemps en Algérie.

Ensuite, elle demande à ses apprenants de relever les éléments para textuels, tel que le titre Annaba la merveilleuse, pour anticiper la réflexion des apprenants sur le thème du texte. Puis, ils sont amenés à préciser sa situation géographique en Algérie. Par ailleurs, l'enseignante attire l'attention des apprenants sur le choix de l'adjectif « merveilleuse » comme titre, dans l'ambition de susciter la curiosité des apprenants afin de découvrir d'autres

lieux en Algérie, et les apprenants formulent des hypothèses sur le sens implicite que véhicule le titre.

Exemple : Merveilleuse sous-entend classe

Merveilleuse est utilisé pour décrire l'architecture d' Annaba

Merveilleuse pour parler de ses habitants.

Puis, les apprenants sont appelés à dégager le genre de texte. Ainsi, ils ont eu directement le réflexe de répondre qu'il s'agit d'un reportage touristique. C'est pourquoi, l'enseignante esssqye d'attirer leur attention sur sa forme en colonnes et la source pour déduire qu'il s'agit d'un article de magazine.

Un apprenant a répondu comme suit :

C'est un article d'une Magazine

En effet, l'enseignante a repéré cette erreur et a corrigé en disant que le magazine est un mot Masculin.

Nous pensons que cette erreur est due au fait qu'un magasin est un mot masculin et en langue française en ajoutant le E du féminin le mot devient au genre féminin d'où la confusion de l'apprenant.

Après une lecture silencieuse, on tente de vérifier les hypothèses émises au départ et de dégager la situation d'énonciation. Autrement dit, de compléter un tableau qui répond aux questions suivantes : Qui parle ? A qui ? De quoi ? tout en laissant la dernière colonne qui répond à la question pourquoi ? à la fin de la séance.

Pour permettre la compréhension de la visée communicative du texte l'enseignante interpelle les apprenants : Que fait l'auteur dans ce texte ?

Suite à la réponse des apprenants selon laquelle il s'agit d'une description d'un lieu, ils sont tenus d'interpréter les qualifications descriptives données par l'auteur à Annaba. Dans ce cas, l'enseignante choisit le terme luxueux pour rendre compte du sens implicite que véhicule le texte. A cet égard, un élève répond par un mot du langage courant et pourtant accepté par l'enseignante. Voici l'exemple :

« Luxueux » veut dire que Annaba est au top

« Luxueux » veut dire à la hauteur.

L'enseignante intérvient pour expliquer à l'apprnant que le mot « à hauteur » à un sens incomplét dans la phrase. Voici l'exemple de sa question :

A la hauteur de quoi ? IL faut continuer la phrase .

Quelle hauteur ?

Néanmoins, les apprenants n'ont pas réagi pour répondre à cette question, et l'enseignante n'a pas donné des précisions concernant son interrogation. En revanche, elle a attiré leur attention sur la grille d'énonciation.

Il nous a été donné de constater que l'enseignante ne leur donne pas du temps aux apprenants pour répondre aux questions du support . Plus exactement, celles qui concernent à choisir la bonne réponse mais ils répondent et corrigent avec l'enseignante paralléllement . Sauf pour la question à travers laquelle, il s'agit de relever trois mots du champ lexical de l'été.

Alors, un apprenant a repéré une expression « le coucher du soleil » mais l'enseignante lui a expliqué que cette expression n'appartient pas uniquement au champ lexical de l'été car selon cet élève, en Algérie le coucher du soleil peut être admiré en saison estivale uniquement. Et pour faire passer le message, il a eu recours à la langue maternelle, qui est interdite en classe de FLE et l'enseignante leur a fait rappeler ce point.

L'enseignante termine la leçon en incitant les apprenants à comprendre la visée communicative du texte. Nous pouvons l'illustrer par cet exemple : La visée descriptive.

Cette visée est déduite par les apprenants ; néanmoins, le but implicite est donné par l'enseignante comme le montre cet exemple :

Le journaliste veut inciter le lecteur à visiter Annaba.

3-Les difficultés qui entravent les enseignants et les apprenants en contexte interculturel

3-1 Les difficultés rencontrées par les enseignats

Dès le début de notre enquête sur terrain, nous nous sommes rendu compte de la première difficulté qui empêchent les enseignants d'exploiter les textes sur le plan interculturel et cela en raison du volume horaire consacré pour chaque compétence de base. Par exemple, la compréhension de l'écrit s'effectue en six heures, néanmoins en raison des lacunes constatées par les enseignants, ils donnent plus du temps pour réaliser les activités qui figurent sur les supports et qui ne correspond pas en réalité à la durée fixée au préalable.

D'après la conversation entertenue avec les enseignantes numéro 1 et 3, nous avons constaté que souvent elles sont amenées à aborder des points de langues car la majorité des apprenants n'ont pas le niveau adéquat pour maîtriser la syntaxe. A titre d'exemple :

L'orthographe est un nom féminin ou masculin.

En effet, ce genre de questions sont toujours présentes même lorsqu'il s'agit de l'étude d'un texte qui porte sur une culture étrangère donc une terminologie méconnue par les apprenants. Pourtant, elle n'est pas assez exploitée en classe. Ainsi, l'argument de l'enseignante numéro 1 et 2 et est le fait qu'elles jugent qu'il est nécessaire d'intégrer dans des séances de compréhension de l'oral ou de l'écrit, les leçons de grammaire et de conjugaison qui sont interdites d'après elles par le Ministère de l'Education Nationale.

Par ailleurs, l'approche par compétences est la méthode recommandée, celle-ci privilégie la centration sur l'apprenant qui est amené à construire son apprentissage et l'enseigant est conduit à susciter sa réflexion. En revanche, l'enseignante numéro 1 a porté sur le tableau sous forme d'un résumé tous les points de langues qui figurent dans la séquence au moment où les apprenants font une lecture silencieuse. En effet, pour elle cette démarche est nécessaire car les apprenants négligent ces éléments et ne se souviennent pas de ces points car ils ne prennent pas notes. Nous avons constaté un manque de motivation des apprenants à porter sur leurs cahiers ce résumé. C'est pourquoi l'enseignante numéro 1 a opté pour une dictée.

En outre, nous estimons que l'enseignante aurait pu mettre en œuvre l'approche par compétences en suscitant l'intérêt et la curiosité des apprenants à constater et relever les valeurs humanistes véhiculées dans le texte.

Il importe de souligner également que les supports sont choisis par les trois enseignantes. Force est de préciser que l'enseignante numéro 1 a affirmé que l'inspecteur leur a préconisé de choisir des textes qui véhiculent une culture étrangère, notamment la culture française en ayant recourt aux textes d'écrivains Français. Néanmoins, en faisant ce choix l'inspecteur leur a fait une remarque que les supports qui véhiculent l'identité algérienne doivent être aussi présents.

Force est de constater que les enseignants n'ont pas la conscience interculturelle car ils exécutent seulement sans se rendre réellement compte de l'importance de cette démarche et de ses objectifs. Ceci dit que la conscience interculturelle offre la faculté « *d'examiner les*

traits culturels de la langue cible » (M.Ahmad,2017 :10) et de comprendre leur idéologie afin « *d'éviter une sorte de malentendu ou conflit culturel du aux stéréotypes* »(Idem).

En bref, nous avons constaté que les enseignantes mettent en lumières les points de langue qui constituent l'objet des évaluation tandis que les valeurs humanistes sont superficiellement abordées.

Les Difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants en contexte interculturel

3-2 Les difficultés qui entravent les apprenants

Durant les séances d'observations, certains apprenants éprouvent des difficultés en lecture. C'est pourquoi, ils hésitent à participer en classe, notamment lorsqu'il s'agit de lire des termes étrangers comme les noms des acteurs d'une saynète à titre d'exemple :

« Kalialev ».

Les apptrenants se concentrent sur la prononciation correcte de ce mot (dont il ne faut pas prononcer la dernière lettre).

Ensuite, une autre difficulté entrave la compréhension d'un texte par les apprenants, ce sont les concepts étrangers. C'est pourquoi, ils ont recouru à un dictionnaire numérique mais souvent la signification trouvée ne correspond pas au contexte d'où les malentendus culturels qui surgissent.

3-Le commentaire des observations

A travers nos observations, nous avons constaté que toutes les enseignantes mettent l'accent sur les points linguistiques, bien qu'ils ne soient pas adaptés au niveau des apprenants car ils sont censés être étudiés au collège.

Certes, quelques enseignants choisissent des supports véhiculant des aspects interculturels; cependant, ils ne sont pas autant bien exploités en classe de FLE, préfèrant ainsi consacrer plus de temps pour les activités de langues.

Force est de reconnaître que la sensibilisation sur les « malentendus » et les « représentations » des apprenants sont des éléments clés qui permettrent de mieux orienter les apprentissages..

En étudiant le texte d'Albert Camus qui porte sur la description de Tipaza, l'enseignante aurait pu profiter de l'occasion pour donner une image positive d'un français qui décrit une

ville avec subjectivité en utilisant des adjectifs qui reflètent le plaisir éprouvé par ce Français. En bref, il s'agit de tranmettre une idée selon laquelle : « Certains français ont apprécié leur vécu en Algérie … » Ceci évitera les préjugés sur un groupe ethnique donné.

A vrai dire, la finalité de l'enseignement/apprentissage d'une lanue étrrangère ne se limite pas uniquement à développer chez l'apprenant une compétence communicative mais susciter son intérêt et consolider sa compétence interculturelle.

Il convient de signaler également qu'a la fin de notre observation nous avons entretenu une discussion avec les enseignantes numéro 1 et 2 tout en les informant du thème exact de notre mémoire. Ces dernières nous ont fait remaqué qu'elles ne maitrisaient pas réellement le domaine de l'interculturel et avaient une simple idée sur le sujet. Elle affirment ne pas avoir reçu une formation à l'interculturel d'où leur incompétence en la matière.

Nous pensons qu'il est nécessaire de rendre obligatoire une formation à l'interculturel, notamment pour les enseignants qui sont amenés à enseigner le français langue étrangère, du moins, proposer des modules consistant portant sur l'interculturel.

Autre remarque, même les enseignantes qui ont une longue expérience dans l'enseignement-apprentissage du FLE ne sont pas formées à la dimension interculturelle.

C'est pourquoi, elles préfèrent se focaliser sur des points de langues et choisir des sujets dont la terminologie est jugée facile par les apprenants et n'abordent pas des concepts susceptibles de créer ces malentendus culturels. Comme le montre cet exemple :

Le titre du support : Faut-il supprimer le Bac ?

Il est à noter que l'ouverture sur la culture universelle n'est pas soulevée par l'enseignante numéro 2 ; et du coup, même les apprenants ne sont pas sensibilisés sur cette dimension.

Il est à noter que la mise en lumière de cette divergence dans les deux thèses suppose une conscience d'une différence au niveau des idéologies. Autrement dit, les apprenants ne sont pas sensibilisés sur l'acceptation de la différence de l'opinion d'autrui.

Ainsi, au lieu de se focaliser sur les aspects linguistiques, l'enseignant peut poser nombre de questions suscitant le débat et la réflexion en classe de langues étarngère. Comme le montre cet exemple :

Quel est le résultat de cette contradiction entre les détracteurs et les défenseurs du baccalauréat ?

A travers ce genre de questions, les apprenants vont se rendre compte que cette confrontation résulte une meilleure adaptation interculturelle de l'homme dans n'importe quelle société dans le monde car il crée ce qu'on appelle la culture universelle.

Il convient de signaler également que le fait d'imposer aux apprenants de travailler en groupe, en leur proposant des activités de langues uniquement, suscite l'ennui. Nous avons observé par exemple que dans un groupe formé de 4 élèves, un seul répond aux quetions posées, ce qui engendre un travail individuel.

Nous jugeons que les types d'activités à proposer par l'enseignant doit véhiculer le caractère implicite et interculturel qui va susciter chez l'apprenant la curiosité et la découverte. Par exemple, au lieu de proposer une activité d'intégration qui met l'accent sur la terminologie du théâtre. L'enseignante peut demander aux apprenants de rédiger un paragraphe dans lequel ils expliciteront les notions de bases du discours théâtral, qu'ils ont découvert à travers un personnage préféré qui a attiré leur attention par ses paroles, idées, caractéristiques…

Dans cette perspective, il appartient aux l'apprenants de choisir eux- mémes un personnage. Plus exactement, le choix suppose un regard critique qui leur permettera une conscience sur le soi et l'autre et les motivera à analyser les caractéristiques d'un personnage.. A titre d'exemple : cet extrait de la pièce théâtrale « le Banquet » de Mouloud Mammeri.

Le paysan

Ce collier que tu portes au cou c'est ce que nous mangeons à quinze en un an

Nous pouvons remarquer que tous les personnages portent un nom sauf le paysan. Ce qui révèle une marginalisation de ce personnage .Cette culture étrangère, autrement dit la culture aztéque, véhicule le sens implicite de l'existence d'une classe ouvrière et bourgeoise. Néamoins, ce point n'est nullement constaté par les apprenants.

S'agissant du texte adapté « Le banquet »1972, de « Mouloud MAMMERI, Acte 1, scène 11. Ce support peut être mieux exploité par l'enseignante en sensibilisant les apprenants sur choix de l'auteur qui est algérien et d'un texte adapté d'une culture autochtone de l'Amérique moyenne.

Par ailleurs, les apprenants sont amenés à produire une saynète. Ceci dit qu'ils vont jouer un rôle de personnages étrangers qui nécessitent des moyens pour une meilleure représentation de la culture cible. Néanmoins ni costume ni décor théâtral sont disponibles en cette faveur. De ce fait, nous jugeons nécessaire que les outils de théâtre soient mis à la disposition des apprenants pour donner une image réelle d'une culture étrangère et les motiver.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons souligner que l'observation participante effectuée auprès de trois enseignantes dans deux lycées de régions différentes nous a été utile. Cette pratique nous a permis de comprendre réellement le contexte d'interculturalité. Le regard d'enquêteur que nous avons porté sur les méthodes d'enseignement-apprentissage des enseignantes, nous a aidé à identifier leur centre d'intérêt ainsi que leurs difficultés.

Chapitre *V*

Analyse des questionnaires adressés aux enseignants du ***FLE*** *ausecondaire*

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons et analyserons méticuleusement les questionnaires adressés aux enseignants du FLE au cycle secondaire, pour les niveaux 2AS et 3AS, recueillis auprès de six établissements de la Wilaya de Tizi-ouzou, en nous appuyant à la fois sur l'approche qualitative et quantitative.

De ce fait, nous allons recenser les éléments qui peuvent répondre à notre problématique, étudier les pratiques et les difficultés des enseignants dans un contexte d'interculturalité et mettre l'accent sur leurs perceptions qui jouent un rôle primordial dans leur orientation pédagogique.

1- Analyse et interprétation des données

Dans ce qui suit, nous adoptons la méthode d'analyse de tri à plat qui consiste en une analyse effectuée question par question. Nous tenterons ainsi de présenter les données récoltées ainsi que nos interprétations.

Données statistiques

Age	Effectifs	Pourcentages (sur les interrogés)
20-29 ans	**3**	**30%**
30-39 ans	**3**	**30%**
40-49 ans	**3**	**30%**
50-59 ans	**1**	**10%**

Tableau n 1 : Tableau représentatif des tranches d'âges des enseignants

Illustration graphique

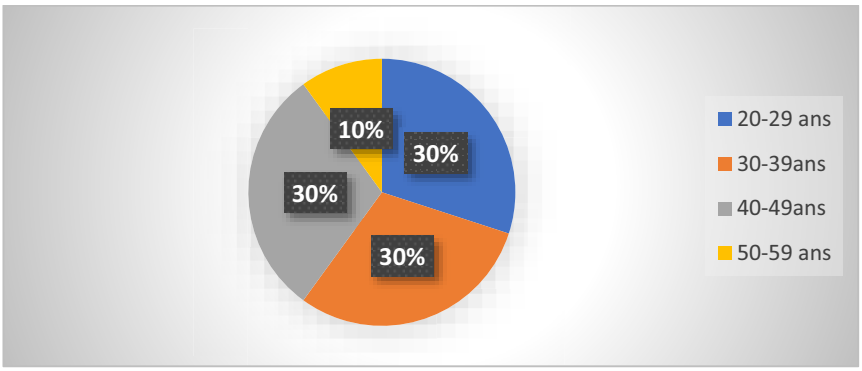


Figure n 1 : Figure représentative des tranches d'âge des enseignants.

Interprétation des résultats

Les résultats statistiques de l'échantillonnage des enseignants révèlent un pourcentage égal à 33% pour ceux âgés de 20 à 29 ans, 30 à 39 ans et 40 à 49 ans. Néanmoins, un taux de 1% est recensé pour ceux âgés de 50 à 59. Nous pouvons avancer qu'en raison du départ de vagues d'enseignants en retraite, il y'a eu un recrutement massif des jeunes enseignants par le biais des concours de l'Education Nationale et de l'ENS.

Données statistiques

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	8	80%
Masculin	2	20
Total	10	100%

Tableau n 2 : Tableau représentatif du genre des enseignants

Illustration graphique

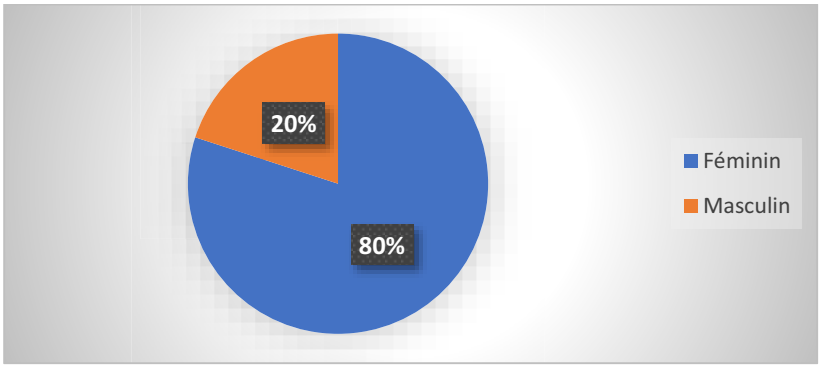


Figure n 2 : Représentatif du genre des enseignants

Interprétation des résultats

Notre échantillonnage montre que le taux majoritaire de 80 % appartient au genre féminin, tandis que 20 % seulement relève du genre masculin.

Nous pouvons constater que les intérêts et les choix en regard du domaine professionnel varient selon le sexe.

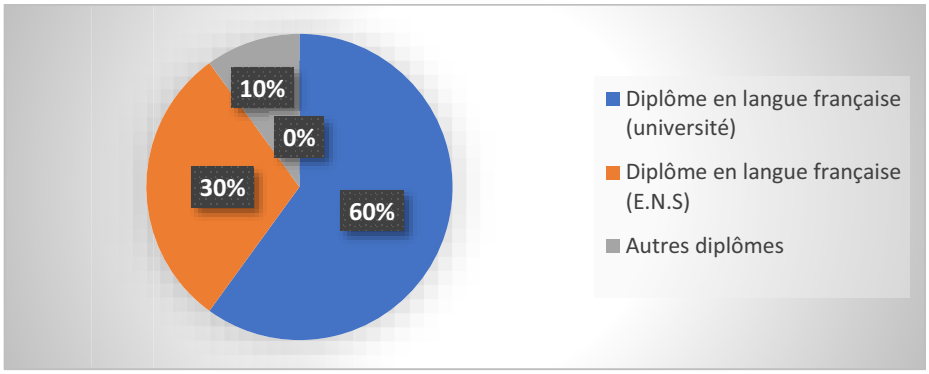
Plus exactement, les conditions de travail à savoir, les vacances, les horaires sont favorables pour le genre féminin. De ce fait, les enseignantes peuvent exercer leur emploi et entretenir leur foyer.

Interprétation des données

Diplômes	Effectifs	Pourcentages
Diplôme en langue française (université)	6	60 %
Diplôme en langue française (E.N.S)	3	30%
Autres diplômes	1	10%

Tableau n 3 : Les diplômes des enseignants

Illustration



Interprétation des résultats

Selon les données statistiques, il paraît clairement que la majorité de la population interrogée représente un taux de 60% pour les enseignants ayant obtenu le diplôme de français à l'université, à savoir les diplômes de licence de français, et Master en didactique des langues étrangères.

Par ailleurs, un taux de 30% pour ceux qui ont obtenu leur diplôme à L'E.N.S. Tandis qu'un pourcentage minoritaire de 10 % concerne ceux qui ont eu leur diplôme dans d'autres spécialités ; dans notre cas, il s'agit d'un diplôme en traduction Français, anglais, arabe.

En effet, le diplôme constitue un élément fondamental sur lequel le Ministère l'Education Nationale se base pour le recrutement du personnel enseignant. En nous appuyant sur les données statistiques, nous pouvons dire qu'il y'a un lien entre l'âge et le diplôme des

enseignants. Car le faible pourcentage des diplômés autres que la spécialité du FLE, concerne les enseignants âgés entre 50 et 59 ans.

Nous constatons une évolution dans le recrutement des enseignants spécialisés dans l'enseignement du FLE. Notamment chez les plus jeunes de 20 à 29 ans ayant le diplôme de français E.N.S.

Nous pensons que les prochaines années, ce pourcentage des enseignants ayant le diplôme de L'ENS âgés entre 20 et 29 ans sera beaucoup plus important en raison du nombre des candidats admis à L'ENS.

Les données statistiques

Expérience professionnelle	Nombre	Pourcentage
1an- 9 ans	6	60%
10 ans- 19 ans	3	30%
20 ans- 29 ans	1	10 %

Tableau n 4 : Représentatif de l'expérience professionnelle

Illustration graphique

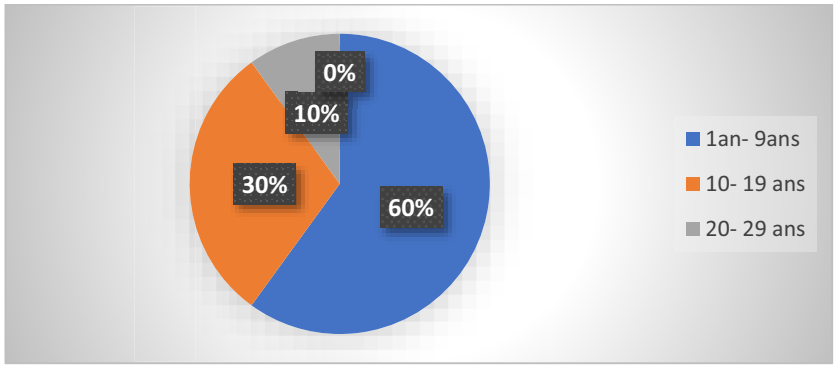


Figure n 4 : Expérience professionnelle des enseignants

Interprétation des résultats

Nous remarquons une similitude du pourcentage des résultats de l'expérience professionnelle et celui des diplômes du personnel enseignant.

En effet, le taux le plus faible de 10% est celui des enseignants ayant une expérience professionnelle entre 20 et 29 ans. Visiblement, les enseignants les plus expérimentés n'ont

pas un diplôme spécialisé en langue française. Néanmoins, cette ancienneté certifie de leur expérience pédagogique dans le domaine de l'enseignement du FLE.

En revanche, un pourcentage majoritaire de 60% pour les moins expérimentés. Également, un résultat moins important de 30% pour les groupes d'enseignants ayant une expérience moyenne de 10ans à 19 ans.

Ces résultats confirment l'idée que le recrutement du personnel enseignant s'oriente de plus en plus vers la spécialisation dans le domaine.

Résultats statistiques

Qualité	Nombre	Pourcentages
Vacataire	1	10%
Titulaire	9	90%

Tableau n 5 : La Qualité professionnelle du personnel enseignant

Illustration graphique :

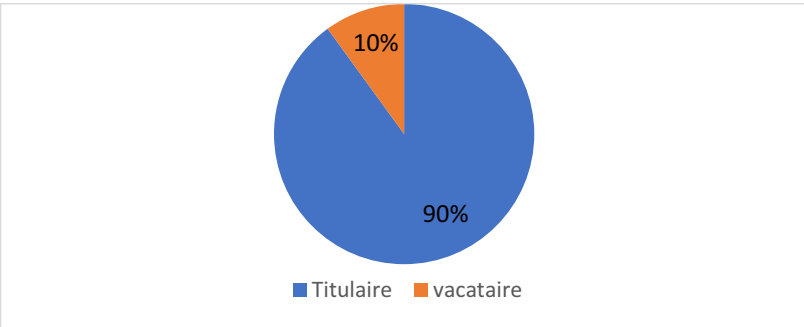


Figure N5 : : La qualité professionnelle du personnel enseignant

Interprétation des résultats

Il convient de rappeler que les diplômés de l'ENS sont automatiquement recrutés et titularisés après au moins 1 an, tel est le cas de l'enseignante âgée de 25ans. Les lauréats du concours national sont également titularisés de la même manière.

Il est à noter que des titulaires d'un Master en langue française peuvent enseigner au lycée mais en qualité de vacataire s'ils répondent uniquement à l'exigence du diplôme.

Nous constatons que le taux majoritaire de 90 % explique l'intérêt de l'Education Nationale à assurer le maintien et la qualification des groupes d'enseignants recrutés que ce

soit en les formant dans des écoles spécialisées ayant déjà signé un engagement ou par la certification des niveaux par ces concours.

Question n 1 : Avez-vous reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel ?

OUI NON

L'objectif de cette question est de recenser le nombre d'enseignants ayant déjà reçu une formation à l'interculturel.

Résultats statistiques

Question n1	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1 oui	5	50%
Modalité 2 Non	5	50%
Total	10	100%

Tableau n 6 : Formation à l'enseignement de l'interculturel

Illustration graphique

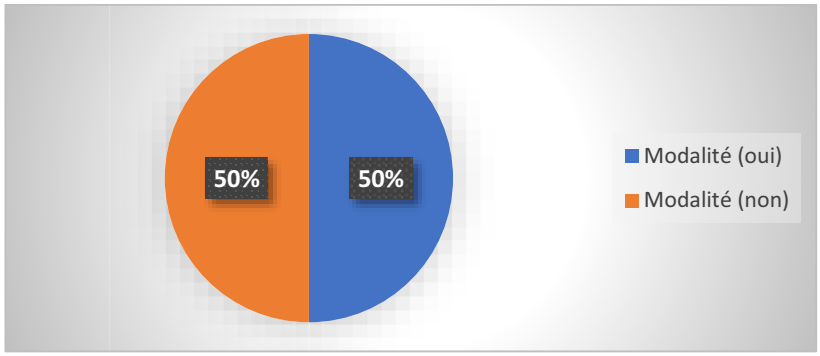


Figure n6 : Formation à l'enseignement de l'interculturel

Analyse

Les données obtenues montrent que la moitié des enseignants n'a pas reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel (présentant un taux de 50%).En parallèle, un taux égal à 50% de cette population interrogée est formé à l'enseignement de l'interculturel.

Il importe de noter que le groupe d'enseignants formés à cette dimension interculturelle estiment que leur formation est insuffisante pour enseigner la langue et la culture française.

Il est indéniable de souligner que les représentations des enseignants positives ou négatives peuvent être transmises aux apprenants inconsciemment. Généralement, ces

derniers remarquent le moindre détail ou commentaire communiqué par leur enseignant. C'est pourquoi, il est primordial que ces enseignants soient capables de gérer et maitriser ce contexte interculturel.

En d'autres termes, la formation de l'enseignement à l'interculturel favorise les compétences des professionnels de l'enseignement dans le domaine des langues étrangères. De plus, les données obtenues indiquent une marginalisation de cette formation. Pourtant, pour une intégration de la dimension interculturelle dans une classe de FLE, l'acquisition de cette compétence par les enseignants est nécessaire.

Nous estimons qu'une formation à l'enseignement de l'interculturel doit être intégrée fortement dans le programme de formation des futurs enseignants.

En voici quelques extraits du corpus illustrant le caractère insuffisant de la formation :

Selon l'informeur :

N2 : « Cette formation n'est pas suffisante pour enseigner la culture française et cette langue aussi »

N6 : « Je pense que la formation faite n'est pas vraiment suffisante, parce qu'on a pas fait une formation complète qui touche les deux critères que vous avez cité (on s'est contenté d'un peu de didactique) »

N3 : « Non, elle est très insuffisante »

N4 : « Non, pas tout à fait puisque pour enseigner une langue, il faut la vivre et la culture il faut y beigner » .

Cependant, une minorité de ce groupe d'enseignants questionné a estimé qu'elle est efficace.

Selon l'informeur :

N10 : Cette formation est largement suffisante. Nous avons eu un module portant sur l'interculturel.

Nous avons établi un lien avec le diplôme obtenu et cette réponse. Nous avons constaté que l'enseignante est titulaire d'un diplôme de Master, option Didactique des Langues Etrangères. Pourtant, la formation à l'interculturel est assurée à travers un seul module.

Question n3 : Quelle est la place des aspects interculturels dans les programmes et manuels scolaires ?

Place centrale place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques.

Le but souligné à travers cette question est d'une part, vérifier si les documents didactiques et pédagogiques véhiculent les aspects interculturels et d'autre part, de savoir si les enseignants se référaient à ces documents pour leur activité d'enseignement, notamment pour une finalité interculturelle.

Résultats statistiques

Question n3	Effectifs	Pourcentage
Place centrale	1	10%
Place marginale	9	90%
Total	10	100%

Tableau n 8 : Place des aspects interculturels dans les manuels scolaires et documents pédagogiques.

Illustration graphique

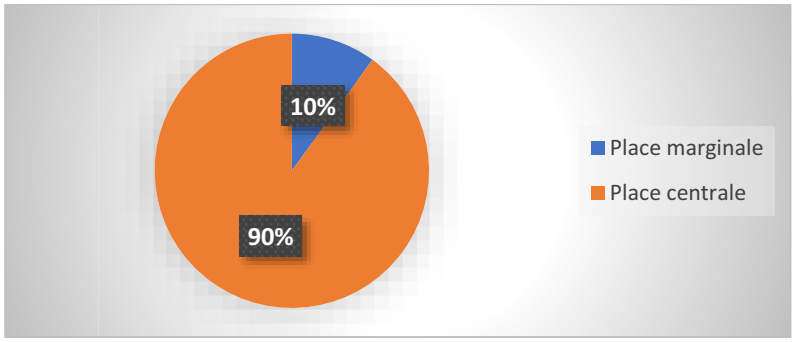


Figure n 8 : Place des aspects interculturels dans les documents didactiques et pédagogiques.

Résultats statistiques

Question n1	**Effectifs**	**Pourcentages**
Justifié	**8**	**80%**
Non justifié	**2**	**20%**
total	**10**	**100%**

Tableau n 9 : Représentatif de la justification des enseignants à l'égard des aspects interculturels dans les documents pédagogiques et didactiques.

Analyse des résultats

Ces données indiquent que la majorité des enseignants, plus exactement, un pourcentage de 90% estiment que les aspects interculturels occupent une place marginale dans les manuels et programmes scolaires. En revanche, un taux très réduit égal à 10% considère que ces aspects occupent une place centrale en classe de langues étrangères.

Ces résultats nous conduisent à confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle les aspects interculturels occupent une place marginale dans les documents pédagogiques (manuels et programmes).

Il est à noter que l'enseignement d'une langue étrangère véhicule également une culture étrangère. De ce fait, nous pensons que les aspects interculturels doivent non seulement être présents dans un manuel destiné à cette fin, mais doivent surtout occuper une place essentielle. Car les compétences des professionnelles de l'enseignement sont reliées à leur capacité d'ouverture sur la culture étrangère afin d'éviter des malentendus ou préjugés.

Il paraît clairement, que la majorité des enseignants ont justifié leurs positions. A cet égard, nous avons constaté que la plus grande partie des enquêtés ont confirmé leur réponse, en s'appuyant sur les textes choisis dans les manuels scolaires. Nous avons remarqué que certains d'entre eux n'utilisent pas ces documents. Par conséquent, ils choisissent eux mêmes les textes à étudier, en fonction du thème véhiculé dans le programme.

Nous estimons que la formation de ces professionnels dans une perspective interculturelle est obligatoire, dans la mesure où cette dimension joue un rôle primordial dans leurs choix pédagogique et didactiques.

Illustration 1

Selon l'informeur

N6 : « je pense qu'ils sont quasiment inexistants car les trois manuels (1as,2as, 3as) ne traitent jamais de la culture française et encore personnellement je ne travaille pas du tout avec (les livres). »

N7 : « Les documents et les textes choisis ne présentent pas assez d'aspects interculturels suffisants ».

N4 : « Tout programme est tracé par les institutions de l'Etat, donc il faut l'exécuter même si c'est moins varié surtout les manuels ».

Question 4 : Quelle est la place des aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe …) dans les manuels et les programmes scolaires (des classes de langues étrangères) ?

Place centrale place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques.

L'intérêt de cette question est de vérifier si les aspects linguistiques priment sur les aspects interculturels et la perception des enseignants à cet égard.

Résultats statistiques

Question 04	Effectifs	Pourcentages
Place centrale	6	60%
Place marginale	4	40%
Total	10	100%

Tableau n 10 : La place des aspects linguistiques dans les manuels et programmes scolaires (les classes de langues étrangères).

Illustration graphique

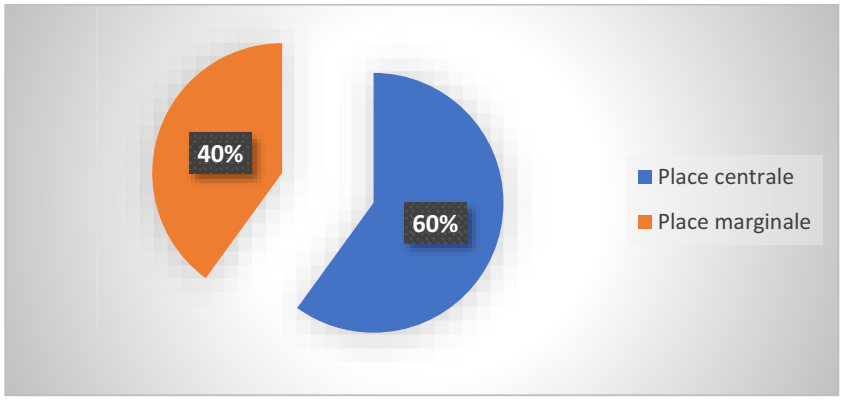


Figure n 9 : La place des aspects linguistiques dans les manuels et programmes scolaires des classes de langues étrangères.

Analyse

La majorité de la population interrogée estime que les aspects linguistiques occupent une place centrale dans les manuels et programmes scolaires. Il est à noter que les leçons de grammaire, vocabulaire, orthographe…) ne sont pas enseignées indépendamment mais elles sont intégrées dans les quatre compétences de base à savoir, la compréhension de l'oral et de l'écrit, la production écrite et orale.

Les enseignants qui ont jugé que ces documents occupent une place centrale, ont présenté les arguments suivants :

Selon l'informeur :

N1 : « ils sont travaillés, mais au service de la compréhension (nouvelle méthode) »

N4 : « Les aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe et autres) occupent une place plus ou moins importante dans les manuels mais surtout dans les programmes or ce n'est plus comme auparavant puisque avec la réforme et la nouvelle réforme, c'est la mobilisation de ces aspects au service du sens et non pas l'enseignement traditionnel de ces compétences langagières ».

N10 : « l'aspect linguistique occupe une place centrale dans les programmes, chaque compétence de base et chaque compréhension de l'oral ou de l'écrit, l'aspect linguistique est toujours présent ».

Par ailleurs, il convient de souligner que les documents didactiques et pédagogiques ne sont pas destinés particulièrement pour la classe de langue étrangère.

Selon l'informeur :

N6 : « Pour une classe de langues étrangères ne pas travailler de la littérature française c'est quand même grave et malheureusement on ne prépare pas vraiment les élèves à devenir des spécialistes en langue car ils ont pratiquement le même programme avec les autres filières et on trouve après que ces élèves ont des insuffisances partout ».

En bref, les enseignants considèrent que les aspects linguistiques occupent une place centrale. Cependant, ils sont au service des quatre compétences de base et sont enseignés implicitement comme le montre cet extrait :.

Selon l'informeur

N9 : « Les aspects linguistiques au secondaire sont enseignés de manière implicite. C'est-à-dire que le choix des points de langue est tributaire de l'objectif de la séquence, laquelle prend en charge un modèle discursif. A cet effet, il est recommandé à l'enseignant de se référer au programme qui recense les différents points à interroger et susceptibles de faire l'objet d'apprentissages. Tout fait de langue ne devrait être envisagé qu'en rapport avec la visée communicative de l'énonciateur. A cet effet, il doit être interrogé en contexte, lors de la séance de compréhension, pour en comprendre le rôle et faire l'objet d'un réemploi à travers une situation d'intégration partielle, pour préparer l'élève, en amont, à la production écrite.».

Question 5 : A votre avis, est-il nécessaire d'accorder une importance aux aspects interculturels en classe de langues étrangères ?

Oui Non

Justifiez ……

Le but véhiculé dans cette question est de vérifier si les aspects interculturels, sont intégrés essentiellement dans leurs pratiques pédagogiques.

Question 5	Effectifs	pourcentage
Modalité 1 oui	10	100%
Modalité 2 non	0	0%
Total	10	100%

Tableau 10 : La perception des enseignants des aspects interculturels en classe de langues étrangères

Illustration graphique

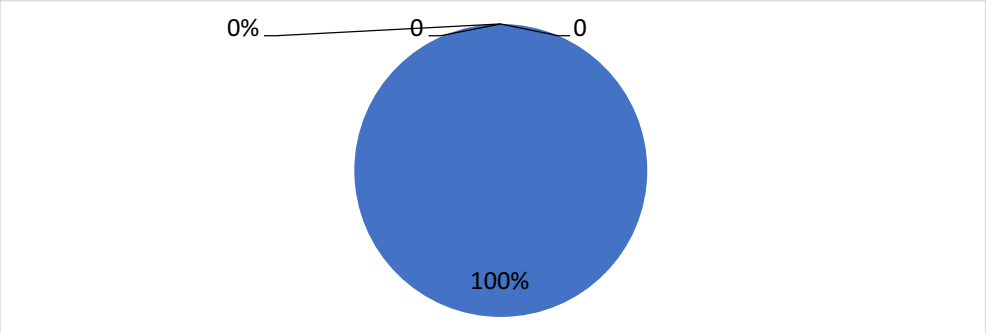


Figure 11 : la perception des enseignants des aspects interculturels en classe de langues étrangères.

Résultats statistiques

Question 5	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1(positive)	**10**	**100%**
Modalité 2(négative)	**0**	**0%**
Total	**10**	**100%**

Tableau 11 : Tableau représentatif de la perception des enseignants des aspects interculturels en classe de langue étrangères.

Analyse

Les résultats statistiques révèlent que la totalité des enseignants questionnés ont jugé qu'il est nécessaire d'accorder une importance pour les aspects interculturels en classe de langues étrangères.

En nous appuyant sur ces données statistiques, nous pouvons dire que les enseignants reconnaissent totalement la place de ces aspects en classe de langues étrangères, ce qui révèle leur prise de conscience interculturelle. Néanmoins, leurs objectifs à travers ces aspects diffèrent.

D'une part, un groupe d'enseignants met en lumière l'importance de l'altérité dans une communication interculturelle. En voici une illustration :

N4 : « S'ouvrir sur d'autres cultures, les découvrir voire les vivre et y servir pour sa propre culture (universalité) ».

N9 : « Le dialogue interculturel », ne serait-ce qu'en petite « dose » permet, selon moi, à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et il lui est très important pour qu'il se construise lui-même d'abord son identité puis accepter celle de l'autre et être tolérant ».

D'autre part, une catégorie de ces enquêtés estiment que la valeur de la dimension interculturelle en classe de langue étrangère est la connaissance de la culture française.

Selon l'informeur :

N7 : « ça permet de cultiver l'élève ».

N3 : « enseigner une langue étrangère suppose enseigner même la culture de ce pays-là

N1 : « Il est important de connaitre la culture de la langue qu'on enseigne ou qu'on étudie »

Nous estimons que cette prise de conscience est un facteur indispensable pour le développement de la compétence interculturelle pour les enseignants, et ne se limite pas à une simple connaissance de la culture de l'autre.

Question 5 : Que représente pour vous la culture française ?

Analyse

Du point de vue pédagogique, l'enseignant est un modèle aux yeux de ses apprenants, et dans l'approche par compétence instaurée dans le système éducatif algérien, il est un guide. C'est pourquoi, les représentations de la langue et de la culture française pour ces acteurs de l'éducation ont un impact sur celles des apprenants.

Tous les enseignants ont une représentation positive de la culture française, en la considérant comme étant un exemple de civisme et d'ouverture sur le monde. Voici quelques extraits tirés du corpus :

Selon l'informeur :

N6 : La culture française est une culture très riche caractérisée par un art de vivre et elle englobe beaucoup de valeurs traditionnelles (ex : une gastronomie reconnue, la haute couture….)

N8 :L'ouverture vers l'Europe et sa civilisation.

N4 Il faut dire qu'elle est d'une grande universalité vu qu'elle est issue d'une antique civilisation et au centre de l'Europe.

N9 : Une culture riche comme nombreuses autres cultures à travers le monde

Une minorité d'enseignants pensent que cette culture est la même que toutes les autres qui sont étrangères. Cette représentation nous montre qu'il y'a une conscience interculturelle qui se caractérise par une généralisation. Autrement dit, de la présence d'un monde d'où l'on vient et d'un monde cible.

Voici un exemple tiré du corpus :

N5 : Je la considère au même titre que toutes les autres cultures étrangères, cela fait parti de la culture générale. C'est bien de faire une étude contrastive pour un objectif didactique.

Nous pouvons avancer qu'une connaissance approfondie de la culture française est indéniable pour enseigner sa langue si les aspects culturels de cette langue sont suffisamment intégrés dans les programmes et manuels scolaires.

Par ailleurs, la motivation est un facteur indispensable dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. De ce fait, la culture française peut être un élément qui motive les enseignants qui ont choisi d'étudier et d'enseigner cette langue pour sa culture. Nous pensons que ces enseignants seront plus motivés si les aspects de la culture française seront fortement présents dans les documents pédagogiques et didactiques ce qui les aidera dans leurs pratiques au sein de la casse.

Voici une illustration : selon l'informeur :

N3 : « Très importante, mon amour pour la culture et la langue française font que j'ai opté pour l'enseignement du français. Culture riche, marquée par sa diversité ».

Question 6 : Vous arrive-t-il d'interroger vos élèves sur leurs représentations de la culture française ?

Oui Non

Si oui, leurs représentations sont plutôt : Positives Négatives

La question n 6 est formulée dans un prolongement de la question n5. Afin de vérifier l'influence que peut avoir l'enseignant sur les représentations de la culture française pour les apprenants.

L'enseignant est le mieux placé pour représenter la culture française. En effet, une représentation positive de l'enseignant est un élément clé pour susciter l'intérêt des apprenants sur la langue comme outil d'apprentissage et sur la culture comme objet d'étude.

Résultats statistiques

Question6	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1(oui)	8	80
Modalité 2(non)	2	20
Total	10	100

Tableau 12 : Recueils des représentions auprès des élèves

Illustration graphique

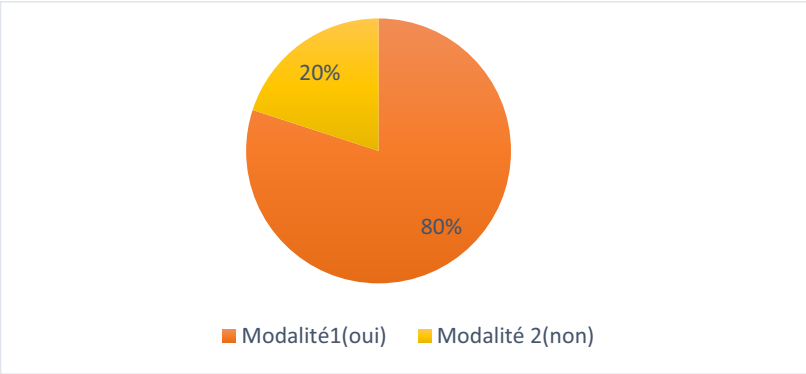


Figure 11 : Recueils des représentions auprès des élèves

Résultats statistiques

Question 6	Effectifs	Pourcentage
Modalité 1(positive)	7	70%
Modalité 2(négative)	1	10
Total	8	80%

Tableau 13 : Les représentations de la culture française pour les apprenants.

Ces statistiques révèlent que 80 % des enseignants interrogent leurs apprenants sur leurs représentations de la culture française. En revanche, 20% représente ceux qui ne le font pas.

En effet, pour tenter de comprendre ce taux minoritaire, nous avons relié cette question à la précédente.

Nous constatons que pour cette catégorie d'enseignants, dont la culture française est jugée, dans un contexte généralisé, comme étant une culture générale ne s'intéressent pas aux représentations que peut avoir leurs apprenants de la culture française.

Question 8 : Parvenez-vous à modifier leurs représentations négatives

Oui Non

Expliquez comment ?

La raison d'avoir posé cette question est de vérifier l'efficience des méthodes des enseignants à changer les représentations de la culture française chez les apprenants.

Résultats statistiques

Question 8	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1(oui)	7	70%
Modalité 2(non)	3	30%
Total	10	100%

Tableau 14: Capacité des enseignants à modifier les représentations négatives de leurs apprenants.

Illustration graphique

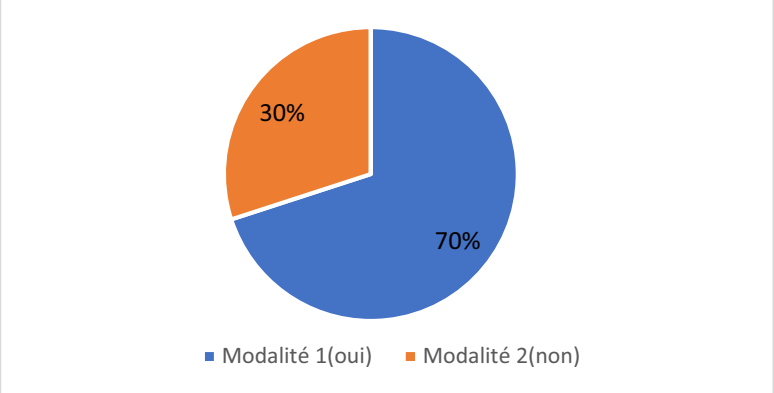


Figure12 : Méthode des enseignants à modifier les représentations négatives des apprenants.

Analyse

D'après les statistiques obtenues, la majorité des enseignants parviennent à modifier les représentations négatives des apprenants. Néanmoins, un taux égal à 30% représente ceux qui en trouvent des difficultés.

D'une part, nous pouvons expliquer que cette incapacité à modifier les préjugés et stéréotypes des apprenants peut avoir un lien avec l'intérêt personnel de l'enseignant pour la culture française. Et d'autre part, cela peut être relié à l'absence de formation à l'interculturel.

De ce fait, les enseignants sont confrontés à ce problème majeur qui peut entraver les pratiques quotidiennes d'enseignement-apprentissages du FLE comme l'illustre cet extrait :

Informeur N6 « Vue l'histoire de notre pays (la guerre de libération) quelques élèves n'admettent pas les atrocités commises par la France, ils ont de la haine par rapport à ce qu'elle avait fait ».

En revanche, l'autre groupe d'enseignants ayant répondu positivement a argumenté ainsi :

Selon l'informeur :

N4 : « En leur apprenant que l'esprit ouvert et ou universel ne s'arrête pas à sa culture mais à d'autres ; de nouveaux horizons » ;

N3 : « A travers des textes présentés aux élèves qui véhiculent des contenues spécifiques ».

Nous pouvons dire que ces carences constatées, notamment en ce qui concerne la modification des représentations négatives en classe de langues étrangères interpelle le système éducatif algérien actuel à une nécessaire formation de l'enseignement à l'interculturel pour le personnel enseignant.

Questions 9 :

Les textes figurant dans le manuel scolaire sont-ils un outil efficace dans le cadre d'une approche interculturelle ?

Nous avons établi cette question dans la perspective de mettre en lumière l'utilisation du manuel scolaire dans une classe de FLE, notamment pour des objectifs interculturels.

Résultats statistiques

Question 9	Effectifs	pourcentages
Modalité 1 non	9	90%
Modalité 2 oui	1	10%
Total	10	100%

Tableau N15 : L'efficacité des textes du manuel scolaire dans une perspective interculturelle

Illustration graphique

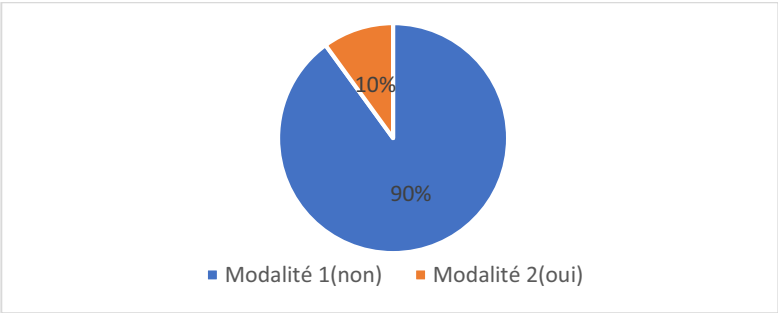


Figure N13 : L'efficacité des textes du manuel scolaire dans le cadre d'une dimension interculturelle.

Analyse

Le manuel scolaire en plus d'être un outil didactique, il est vecteur de valeurs et de cultures. Ainsi nous estimons que ce matériel didactique joue un rôle prépondérant dans l'accompagnement pédagogique de l'enseignant, dans l'optique de mettre en lumière les aspects interculturels en classe ; à savoir : la modification des représentations négatives. Néanmoins, les résultats de notre enquête révèlent que 90% des enseignants interrogés estiment que les textes figurant dans ces manuels sont inefficaces dans une dimension interculturelle. Et seulement 10% de la population pensent le contraire.

Il apparait clairement que 90% représentant presque la totalité du personnel enseignant, mettent l'accent sur la marginalisation des aspects interculturels dans ces documents didactiques.

Nous pensons qu'il est indéniable de revoir ces manuels, le cas échéant, établir une nouvelle réforme qui répondra aux besoins des enseignants, qui à leur tour, vont changer les stéréotypes des apprenants.

Question 10 : Vous arrive-t-il de proposer à vos élèves des textes de votre choix afin de mieux intégrer la dimension interculturelle ?

Le but principal de cette question est de vérifier si les aspects interculturels sont travaillés en dehors du manuel scolaire.

Question n10	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1 (oui)	6	60%
Modalité 2(non)	4	40%
Total	10	100%

Tableur N16 : Le recours aux autres supports endort du manuel scolaire dans le cadre de la dimension interculturelle

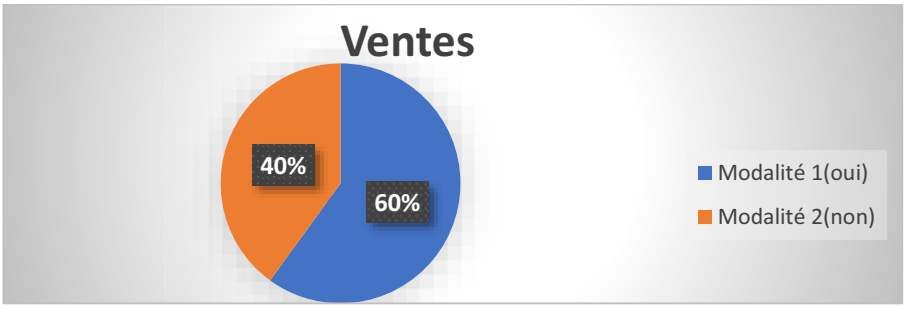


Figure N14 : Le recours aux autres supports en dehors du manuel scolaire dans le cadre de la dimension interculturelle.

Analyse

La majorité des enseignants d'un taux de 60% ont eu recours à d'autres textes. En revanche, une partie considérable de 40% d'entre eux affirment ne pas faire appel à ces supports véhiculant une dimension interculturelle.

Cette démarche est mise en œuvre dans une perspective professionnelle de répondre aux besoins des apprenants et leur intérêt personnel. (L'enseignant est le mieux placé pour identifier les besoins des apprenants)

Voici quelques exemples :

Selon l'informeur

N3 : « Oui, je propose des textes d'auteurs français véhiculant la dimension interculturelle ».

N5 : « Je le fais souvent dans un but didactique car le support doit être attractif ».

Néanmoins, la plupart de ces enseignants ont recours à cette démarche dans une perspective interculturelle, plus exactement pour mettre en lumière les valeurs interculturels à savoir l'altérité.

Selon l'informateur

N 4 : « pour leur inculquer les idéaux et les valeurs humaines (tolérance, respect…) et éviter l'étroitesse de vue, le chauvinisme … »

N 8 : « Pour les initier à d'autres cultures ».

N 9 : « Nos élèves aiment la découverte. De ce fait, ils sont motivés quand leur enseignant leur propose un texte appartenant à une culture qui n'est pas la leur. Donc, en tant qu'enseignant de langue, il m'arrive souvent de proposer des textes d'auteurs étrangers pour permettre à mes élèves de se cultiver et de s'ouvrir à d'autres cultures à travers le monde entier ».

Question 11

Vos élèves sont-ils motivés à s'ouvrir à d'autres cultures ?

Oui Non

Justifiez votre réponse……

L'objectif de cette question est de savoir si les textes proposés par les enseignants répondent aux besoins des apprenants, notamment en termes de motivation.

Question 11	Effectifs	pourcentages
Modalité oui	7	70%
Modalité non	3	30%
Total	10	100%

Tableau 16 : La motivation des apprenants pour les autres cultures

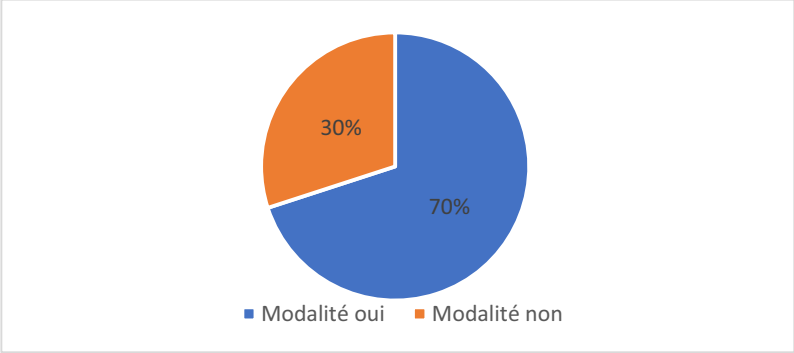


Figure 14 : La motivation des apprenants pour les autres cultures.

Analyse :

70% des enseignants questionnés affirment que leurs apprenants sont motivés à s'ouvrir à d'autres cultures.

Rappelons que le désir d'apprendre est un élément central dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi, nous pensons que les aspects interculturels aideront considérablement les acteurs de l'éducation à améliorer leurs compétences professionnelles afin de susciter l'intérêt et la curiosité de leurs apprenants à les découvrir.

Cette volonté de connaitre la culture de l'autre par les apprenants se manifeste aussi grâce à d'autres facteurs à savoir le phénomène de la mondialisation et les nouvelles technologies.

En effet, l'internet est un outil très efficace pour attirer l'intention des apprenants sur l'entrecroisement des cultures. Cependant, en raison du manque de moyens, cette technologie n'est pourtant pas exploitée en classe.

Nous pensons qu'elle est bénéfique pour mettre en lumière la dimension interculturelle. C'est pourquoi, il faut l'intégrer davantage.

Nous prenons appui sur ces illustrations :

N5 « Je pense que oui. Grace à l'internet, ils ont des amis à travers le monde. Ils ne finissent pas de m'étonner de l'étendu de leurs champs d'investigation ».

N7 : « Ils sont curieux de découvrir les autres cultures et univers »

N3 : « Le nombre croissant de demandes de visas d'étude le justifie ; aller où les cultures et civilisations s'entrecroisent ; pays du respect de l'autre ».

Question 12 : Vos élèves sont particulièrement réceptifs à :

La culture algérienne

La culture française

Autres cultures

Justifiez

……..

Cette question est posée afin de vérifier l'influence de la culture locale, la capacité des apprenants à s'ouvrir à d'autres cultures, notamment la culture française.

Résultats statistiques

Intérêt culturel des apprenants	Effectifs	**Pourcentage**
La culture algérienne et la culture française	5	**50%**
La culture française et autres cultures	**1**	**10%**
La culture algérienne	**2**	**20%**
La culture française	**0**	**0%**
Autres cultures	**0**	**0%**
Toutes cultures	**2**	**20%**
total	**10**	**100%**

Tableau 18 : tableau représentatif de type de culture qui intéressent les apprenants

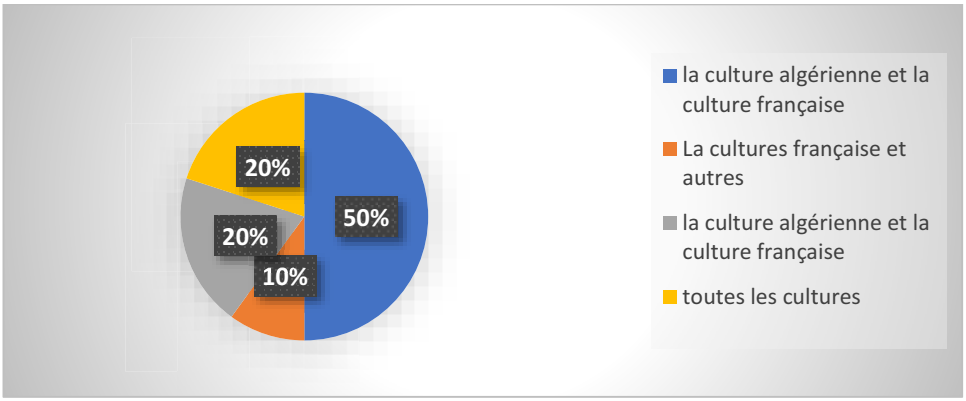


Figure 15 : type de culture qui intéressent les apprenants

Analyse :

Il est utile de souligner que la plupart des enseignants ont coché plusieurs réponses à la fois. En ce sens, les données statistiques des questionnaires recueillis indiquent que la majorité des apprenants sont intéressés conjointement par la culture française et algérienne.

D'après les réponses des enseignants interrogés, un taux de 20% représente les apprenants qui sont réceptifs seulement à la culture algérienne. Cette attitude peut être liée à l'influence sociale, religieuse et familiale.

Selon l'informeur :

N4 : « Vu la différence de mentalité et de religion, certains parents éduquent leurs enfants sur le vrai nationalisme contrairement aux autres ».

D'où la nécessité d'adapter le contenu didactique et les méthodes pédagogiques en fonction de ces besoins. Notamment, l'utilisation des documents authentiques pour cette finalité.

Selon l'informeur **:**

N5 : « Grace à la télévision et à l'internet, les élèves ont une représentation du monde très vaste, ils sont toujours curieux de savoir ce qui se passe au-delà de leurs frontières ».

Question 13 :

Dans vos pratiques d'enseignement du FLE, vous arrive-t-il de confronter la culture locale (algérienne) et la culture étrangère (française) ?

Oui Non

Question	Effectifs	Pourcentages
Oui	6	60%
Non	4	40%
Total	10	100%

Tableau 19: Confrontation de la culture locale et la culture étrangère .

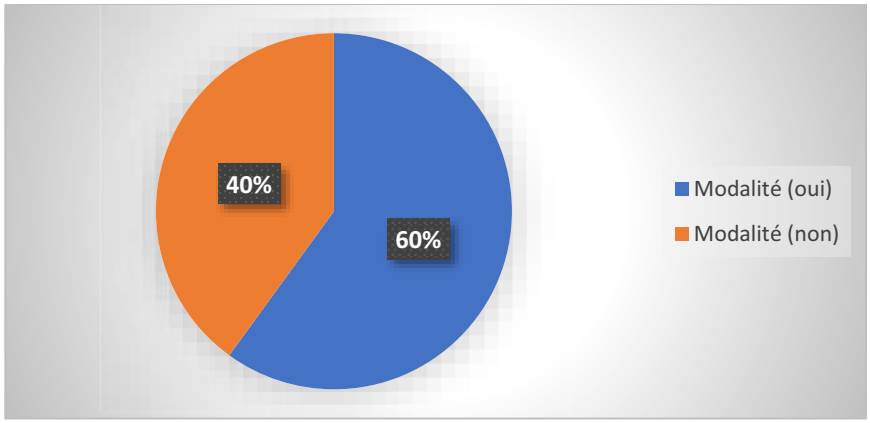


Figure 17: Confrontation de la culture locale et la culture algérienne

Analyse

Visiblement, un pourcentage de 60% de cette population questionnée, ont recours à la confrontation de la culture locale et étrangère. Cette pratique implique une comparaison entre ces deux cultures. Par conséquent, il se pourrait que l'apprenant envisage sa propre culture comme modèle universel et prétend trouver les mêmes caractéristiques dans l'autre culture. De ce fait, il est important que l'enseignant explique et met en lumière ces différences culturelles.

Autrement dit, pour développer la conscience interculturelle des apprenants, c'est-à-dire une connaissance et une compréhension du monde d'où l'en vient et l'autre. Il est nécessaire de les distinguer par cette confrontation mais dans l'optique de montrer aux élèves que ces différences sont une richesse universelle. Autrement dit, adopter une méthode inclusive pour mettre en lumière ces aspects interculturels.

Question 14 : Etes-vous confrontés à des difficultés dans le cadre de la transmission des valeurs interculturelles à vos élèves ?

Oui Non

Si oui, lesquelles et comment les surmontez-vous :

…….

L'objectif consiste en la vérification de l'habilité des enseignants à surmonter les entraves rencontrées dans un contexte interculturel.

Résultats statistiques

Question 14	Effectif	Pourcentages
Modalité 1(oui)	4	40%
Modalité 2(Non)	6	60%
Total	10	100%

Tableau 20 : Enseignants ayant rencontré des difficultés dans le cadre interculturel.

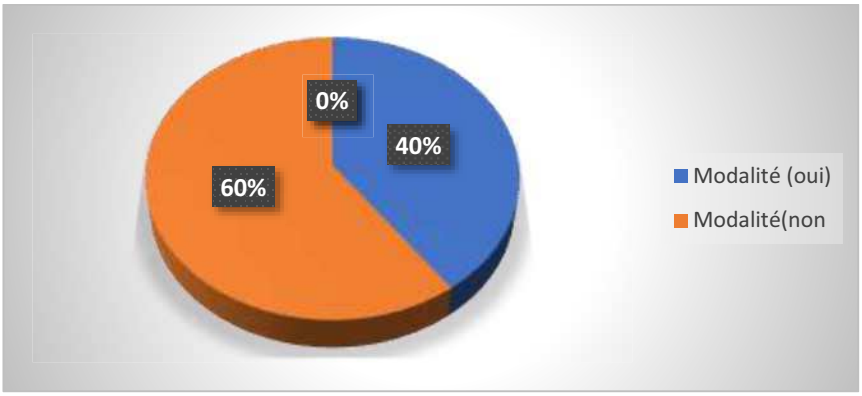


Figure 18: Les enseignants ayant rencontré des difficultés dans le cadre interculturel

Analyse

Le bilan statistique indique qu'un taux majoritaire des enseignants (60%) n'ont pas rencontré des difficultés liées au domaine de l'interculturel. En revanche, un pourcentage de 40% montre le contraire.

Nous pouvons dire que le fait de ne pas avoir été confronté à des entraves dans le cadre de la transmission de valeurs interculturelles ne signifie pas que l'enseignant maîtrise une telle situation.

En premier lieu, nous pensons que pour transmettre les valeurs interculturels, l'enseignant opte pour la comparaison de ces deux cultures en les confrontant. En effet, cette pratique représente un risque pour le regard que peut porter l'apprenant envers les autres cultures, en termes de différence ou de similitude. Ce qui provoque le rejet d'autrui car la culture locale est perçue par ces apprenants comme un exemple universel.

Selon l'informeur :

N9 « Certains élèves ont tendance à rejeter la culture de l'autre, en disant que la leur est la plus « splendide ».Dans ce cas, j'essaie de les convaincre que, certes, notre culture est très riche, cependant, elle doit être confrontée à d'autres

N4 : « Des élèves non encore prêts à accepter d'autres idées ou « fléaux » (phénomènes sociétaux). Et on les surmonte sagement et avec ouverture …… »

En deuxième lieu, le système éducatif algérien privilégie la culture locale en dépit de la culture étrangère.

Selon l'informeur :

N3 : « La culture autochtone locale a pris le dessus car le système éducatif algérien marginalise la langue française ».

Enfin la majorité de ces enseignants n'ont pas présenté des outils qui leur permettent de surmonter les obstacles liés aux contextes d'interculturalité.

Rappelons que le but principal de l'approche par compétence est de former des individus compétents dans des situations inattendues. De ce fait, les apprenants des classes de langues étrangères, seront confrontés à des situations de communication interculturelle ; en d'autres termes, interaction interculturelle avec un étranger dont la langue maternelle et la culture ne sont pas les mêmes. Dés lors, la compétence interculturelle est requise.

Question 15 Recourez-vous au débat pour faciliter les échanges ?

Oui Non

Si oui, justifier leur intérêt ……..

Cette question est posée dans l'optique de vérifier l'apport du débat dans une communication et son intégration dans un cadre interculturel.

Question 15	Effectif	Pourcentage
Modalité oui	8	80%
Modalité non	2	20%
Total	10	100%

Tableau N21 : Le recours au débat pour faciliter les échanges.

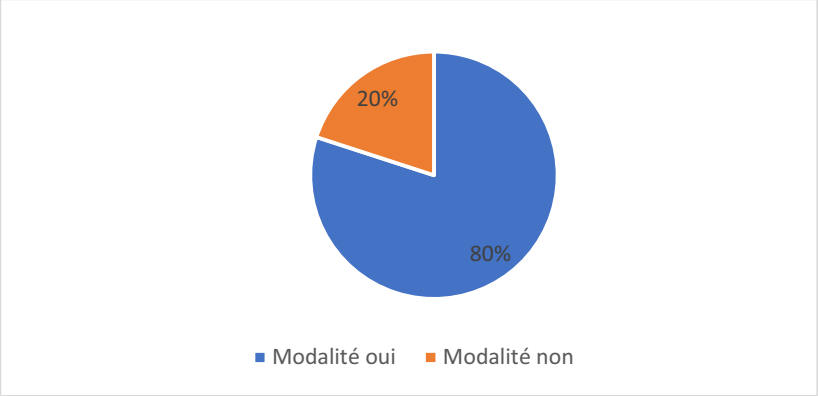


Figure 19 : Le recours au débat pour faciliter les échanges

Analyse

Les résultats statistiques révèlent que 80% des enseignants ont recours au débat pour faciliter les échanges.

En effet, le débat permet aux enseignants de confronter les idées et les cultures pour mieux appréhender la dimension interculturelle en classe.

Ces illustrations justifient cette pratique des enseignants :

N3 : « Il faut s'ouvrir à d'autres cultures, la mondialisation l'exige ».

N6 « un débat nous permet toujours de connaitre ce que pense l'autre et faire des échanges pour mieux le comprendre ».

Certains enseignants font appel au débat au service de l'altérité, en voici un exemple :

N4 : « De la discussion jaillit la lumière et on finit par s'accepter ».

En revanche, un taux minoritaire de 20% n'a pas recours au débat dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui crée des malentendus et des préjugés. Ainsi, les apprenants ne seront pas préparés pour être acteurs dans leur société et tolérants avec l'étranger, notamment en regard de l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères. Nous rejoignons ainsi les propos de l'informeur :

N10 : « Pour faire échanger les idées et les informations. Notamment, pour la séance de l'oral où il est nécessaire de recourir au débat pour améliorer leur estime de sois et leur prononciation de la langue comme un locuteur natif pour éviter les malentendus qui vont créer des préjugés »

Question 16 : Utilisez-vous les documents authentiques pour mieux appréhender l'aspect interculturel ?

Si oui, justifiez l'intérêt …….

A travers cette question, nous avons pour ambition de vérifier l'utilisation des documents authentiques dans une perspective interculturelle.

Question 16	Effectifs	Pourcentages
Modalité 1(oui)	6	60%
Modalité 2 (non)	4	40%
Total	10	100%

Tableau 22 : l'utilisation des documents authentiques dans une perspective interculturelle par les enseignants.

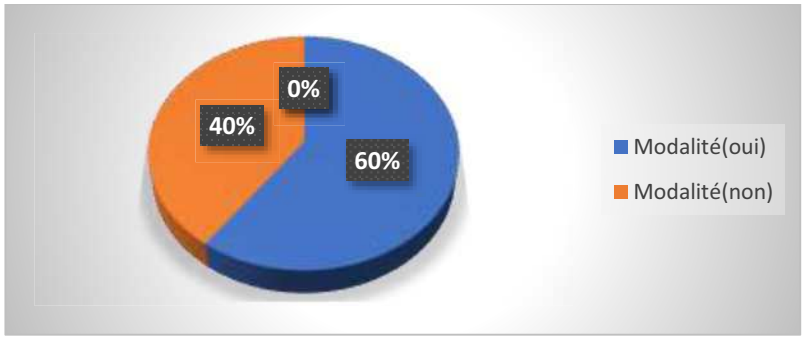


Figure 20: l'utilisation des documents authentiques dans une perspective interculturelle

Analyse

Un pourcentage égal à 60% des enseignants ont recours aux documents authentiques pour mieux intégrer la dimension interculturelle. Par ailleurs, 40% des enseignants ne font pas appel à ce type documents.

A vrai dire, ces supports authentiques sont nécessaires sur le plan interculturel. En effet, ils suscitent l'intérêt des apprenants à intervenir dans des situations réelles comme des locuteurs natifs et comprendre à travers l'audio-visuel des comportements, gestes propres à une culture donnée. En utilisant des documents écrits, tel que le billet de train, les journaux, les élèves peuvent susciter un débat et ce, dans la perspective de mieux connaitre et de comprendre la culture de l'autre.

Voici un bref extrait qui illustre l'importance de ces documents dans un but interculturel :

N5 : « l'audio-visuel est primordial **».**

En outre**,** ces supports suscitent la motivation des élèves à connaitre des cultures différentes et à comprendre des situations auxquelles ils peuvent être confrontés dans la vie réelle.

Exemple : informeurs :

N3 : « connaitre d'autres cultures à travers ces textes »

N2 : « je les utilise souvent, pour attirer l'intention des élèves ».

N4 : « Authentifier les informations et être à jour avec un monde rapide »

Question 17 : La finalité de votre démarche interculturelle consiste essentiellement à :

Transmettre aux apprenants des connaissances culturelles étrangères.

Etablir des liens entre sa culture d'origine et sa culture étrangère.

La finalité de cette question est d'identifier la démarche adoptée par les enseignants dans une perspective interculturelle.

Question 17	Effectifs	Pourcentages
Transmettre aux apprenants des connaissances culturelles étrangères (modalité 1)	0	0%
Etablir des liens entre sa culture d'origine et sa culture étrangère (modalité 2)	4	40%
Modalité 1 et 2	4	40%
Autre (modalité 3)	1	10%
Modalité 2 e 3	1	10%
Total	10	100%

Tableau 23: Le but des enseignants à travers la démarche interculturelle.

Analyse

La compétence culturelle se limite à une simple connaissance des différences culturelles, tandis que la compétence interculturelle est la capacité de comprendre ces différences. Elle concerne également, la conscience et la connaissance des liens entre la culture d'origine et étrangère.

En bref, l'évolution de la compétence culturelle a donné naissance à la compétence interculturelle. D'où l'importance de cette dernière pour les enseignants du FLE.

Il convient de préciser que les enquêtés ont coché plus d'une réponse.

Les renseignements statistiques obtenus indiquent qu'un taux de 40% des d'enseignants se focalisent sur la mise en relation de la culture du monde d'où l'on vient et celui de la communauté cible.

Dans ce sens, la compétence interculturelle permet à l'enseignant d'établir ce lien entre les deux cultures. Néanmoins, il importe d'avoir une connaissance de la culture de l'autre pour permettre cette pratique .

En revanche, une catégorie d'enseignants, mettent l'accent sur les deux modalités 1 et 2 . Pourtant, la compétence interculturelle privilégie la deuxième modalité .Nous estimons que ces enseignants doivent cibler davantage la mise en relation des deux cultures.

Cependant, un enseignant interrogé a présenté un autre critère qui consiste à :

N9 « Lui apprendre à accepter toute différence et à en tirer profit, à être tolérant et surtout attentif à toute diversité ».

Par ailleurs, une minorité de cette population questionnée se focalise sur d'autres objectifs. Voici l'exemple :

Selon l'informeur :

N4 **:** « se pencher vers l'universalité des cultures ; épouser d'autres idées… »

Enfin, un pourcentage de 10% se concentre sur trois modalités dont la troisième consiste également en les valeurs interculturels et le savoir culturel.

N3 : « S'ouvrir à d'autres cultures, se cultiver ».

En bref, nous constatons que la plupart des enseignants ne ciblent pas la deuxième modalité.

Question 19 : Quelles pistes proposez-vous afin de développer davantage la conscience interculturelle auprès des élèves du secondaire ?

Afin de développer davantage la conscience interculturelle auprès des apprenants, les enseignants ont proposé nombre de pistes :

En premier lieu, le manuel scolaire constitue un moyen didactique important dans l'apprentissage des langues-cultures. A cet égard, nombre d'enseignants estiment que ces livres scolaires sont inadaptés pour les classes de langues étrangères. C'est pourquoi, ils proposent une réforme.

Selon l'informeur :

N6 : « plus on travaille la culture, plus l'apprenant arrive à assimiler et à comprendre les bases de la langue française, les autorités doivent élaborer des manuels adéquats pour mieux enseigner la langue française car en ayant de la matière première (de bons manuels) le rendement serait meilleur ».

N2 : « Je propose un changement des manuels, encourager les élèves pour se pencher vers la langue française ».

En deuxième lieu, la majorité de la population questionnée préconise des activités de loisir, notamment le voyage et la lecture des romans. Cette dernière constitue une méthode pour aider les apprenants à connaitre la culture cible dans des situations où il n'est pas possible de voyager pour établir cette rencontre avec l'étranger.

En outre, le recours aux romans joue un rôle dans l'amélioration des compétences des apprenants. En effet, les enseignants peuvent proposer une tâche aux apprenants qui consiste à :

1- Lire un roman qui présente des aspects culturels et interculturels ;
2- Présenter un résumé de ce livre.

Cette activité de lecture de romans permet la mise en lumière des aspects interculturels. Par exemple, le roman des « Misérables » de Victor Hugo change l'idée reçue selon laquelle « les français sont des riches qui aiment voyager ». Ainsi, la culture du voyage n'est pas

propre à une communauté. Cette méthode de travail peut éviter les stéréotypes et permet aux apprenants d'établir un lien entre la culture locale et étrangère.

Selon l'informeur :

N3 : « lire des livres, romans, découvrir le monde à travers les livres ».

N8 : « la lecture »

N3 : « Des clubs de recherche scientifique, de théâtre, de musique, de lectures à échanger, en tissant des liens avec les établissements étrangers ».

N5 : « Le voyage reste le meilleur moyen de développer la conscience interculturelle auprès des élèves du secondaire ».

N9 « Pour cela, je propose que les concepteurs des programmes consacrent une séquence d'apprentissage se focalisant sur la compétence interculturelle en proposant des activités, textes, vidéos, etc. ».

Nous pensons également que les enseignants du secondaire doivent être formés dans une perspective interculturelle assurant ainsi une bonne transmission de la compétence interculturelle aux apprenants.

En troisième lieu, les ressources technologiques ont un rôle primordial dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En particulier, les supports audio-visuels dans la concrétisation des situations interculturelles authentiques et actuelles. De ce fait, une catégorie de cette population questionnée recommande ces moyens technologiques pour l'intégration des aspects interculturels.

Selon l'informeur :

N3 : « l'utilisation de data show, d'autres formalités ».

N16 : « Internet »

A vrai dire, les ressources technologiques ne sont pas assez exploitées pour une finalité interculturelle. Nous estimons que les enseignants peuvent recourir à ces moyens pour une meilleure représentation de la culture française. Par exemple, en exploitant des sites internet qui proposent des articles dont les aspects interculturels y sont présents, ils favorisent la compréhension et le contenu est varié.

En dernier lieu, une autre catégorie de la population interrogée pense qu'il est nécessaire de développer cette prise de conscience par les enseignants pour pouvoir la travailler auprès des apprenants.

Conclusion

Pour conclure, les problèmes rencontrés par les enseignants révèlent le besoin de développer des compétences, à savoir la compétence interculturelle. Dans cette optique, une nécessaire formation à l'enseignement de l'interculturel interpelle le système éducatif algérien actuel et les professionnels de l'éducation.

Chapitre *VI*

Analyse documentaire

Introduction

Au cours de ce dernier chapitre, nous présenterons l'analyse des documents auxquels, on a eu recours dans notre étude à savoir : les manuels de 2ème et 3èmAS et une fiche pédagogique d'une enseignante. Ces outils méthodologiques vont nous permettre de réaliser une recherche approfondie et complémentaire du questionnaire distribué aux enseignants de français langue étrangère.

1- Analyse des documents prescripteurs

Dans l'ambition de vérifier la place accordée aux aspects interculturels dans ces documents, nous avons recouru à l'analyse des matériaux didactiques suivants :

1-1Analyse du manuel scolaire 2AS

Le manuel scolaire de 2ème année secondaire est destiné à toutes les filières y compris la spécialité Langues Etrangères.

Sur le plan esthétique, une image du port d'Alger représente la photo de couverture. Ce qui va avec les objectifs du programme dont la mise en avant de l'identité nationale. Cependant, un manuel de langue étrangère doit véhiculer aussi sa culture.

Sur le plan méthodologique, ce manuel se distingue de celui de la troisième année et débute par trois activités qui consistent en textes courts, accompagnés d'un ensemble de question relatives à la compréhension. Pour entamer ensuite les trois projets qui se répartissent en séquences.

1-1-1-Analyse paratextuelle des textes du manuel scolaire de 2AS

Dans ce livre de 2 Année secondaire, nous remarquons pratiquement que tous les textes sont accompagnés d'illustrations qui traitent majoritairement le domaine scientifique.

En ce qui concerne le premier projet intitulé « concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque », il met l'accent sur le progrès scientifique et les caractéristiques linguistiques du discours explicatif.

Il est à noter que la majorité de ces textes sont extraits de manuels de biologie ou écrit par l'écrivain Albert Jacquar. À titre d'exemple le texte intitulé : « La science » extrait de A toi qui n'es pas encore né(e), Ed. Calmann- Lévy, Paris, 2000.

Ensuite, la promotion de la dimension interculturelle exige certaines valeurs à savoir les droits de l'être humain. Ainsi, l'objectif du deuxième projet est de « mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes ». Pour cela, il est nécessaire que ces textes soient illustrés par des photos afin d'apprendre aux apprenants de faire une analyse critique qui remet en cause leur préjugés et stéréotypes, et parallèlement prendre conscience que leurs idées reçues ne sont pas fondées sur le plan rationnel mais plutôt émotionnel. Pourtant les questions qui figurent dans ces supports n'interpellent pas l'esprit d'analyse de l'apprenant. Hormis un texte dont l'intitulé « Parrainer un enfant au bout du monde » illustrant des enfants de couleur.

En ce qui concerne l'activité d'expression écrite, il est à remarquer qu'un personnage algérien est représenté par une illustration et un titre « éloge de la vie bédouine » extrait de « Emir Abdelkader, Anthologie maghrébine, Hachette, 1965 ».

Sur le plan culturel, nous constatons qu'il s'agit d'une représentation positive d'une personnalité historique algérienne pour la promotion de la culture locale.

Le troisième projet intitulé « présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations », dont la plupart des textes proposés font la promotion des villes algériennes. En voici quelques exemples :

1-Texte page 92 « De Djelfa à Laghouat »

2-Page 98 « Azeffoun, la mer et le reste »

3-Page 109 « Chronique De Maghnia à El Kala (oran) »

Ce qui indique une centration sur l'identité nationale et la culture locale. Cependant, un seul texte intitulé « Carnaval de Venise » d'une ville étrangère, est utilisé comme exemple dans le cadre d'une expression écrite.

Par ailleurs, les supports figurant dans les séquences trois et quatre traitent les sujets du développement scientifique et technologique.

Pour ce qui est du dialogue, dans le dernier projet intitulé « mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir ». Par lequel s'effectue le partage des connaissances entre les apprenants et leurs enseignant et sur lequel se base la dimension interculturelle. Ce dialogue est illustré à travers une image dans laquelle figure deux hommes habillés en tenues

traditionnelles algériennes. Il est à remarquer que c'est la seule illustration d'une scène théâtrale dans cette partie.

Il est indéniable que le dialogue dans une dimension interculturelle implique une confrontation de la culture de l'apprenant avec d'autres qui lui sont moins familières, reposant sur des règles de l'altérité et du respect d'autrui.

1-1-2 Analyse du contenu du manuel scolaire sur le plan culturel et interculturel

Les supports du manuel scolaire de 2 AS traitent du domaine scientifique et se focalise davantage sur les questions de compréhension d'ordre linguistique et informationnel. En outre, un nombre important d'exercices à la fin des trois séquences centrées sur la dimension linguistique, en proposant avant l'application une définition d'un terme sur lequel va se baser l'activité. Citons un exemple :

Définition du champ lexical : C'est l'ensemble des mots et d'expressions qui appartiennent à un même domaine. Repérer les champs lexicaux dominant dans un texte permet d'en déterminer le thème, et d'en comprendre le sens. (Page 43)

Application

1-Relevez le champ lexical dominant dans le texte support, relevez tous les mots qui lui appartiennent

La dimension interculturelle met l'accent sur le développement de l'esprit critique de l'apprenant, et entreprendre des situations inattendues sur le plan culturel au lieu mémoriser des informations.

Dans ce sens, les synthèses qui figurent dans ce manuel consistent en une définition des concepts clés du projet et n'abordent pas les aspects interculturels. Voici les pages illustrant cette idée : page 91,82,20,19,57,65,75,91,96, 97,122,132,141,144,146,147,149,159,164,181 ,186,188.

Le projet est clôturé par une évaluation certificative qui traite un texte en rapport avec le projet suivi de questions qui reposent sur l'aspect scientifique (informationnel). Il est à souligner qu'une illustration qui figure dans cette évaluation, qui représente un savant qui s'incline devant le robot, tiré du magazine China Sketch (décembre 1936).

A vrai dire, une interprétation selon le référant culturel de l'individu peut créer des malentendus culturels car du point de vue culturel algérien à savoir la religion, l'être humain

ne peut s'incliner que pour Dieu. De ce fait, il convient d'accompagner cette illustration par un ensemble de questions qui suscitent l'intérêt critique de l'apprenant. Ce dernier doit respecter l'opinion des autres et accepter cette différence de points de vus.

Pourtant une seule question est posée qui est la suivante : que représente pour vous cette image ?

A cet égard, les représentations peuvent être négatives ou positives pour les apprenants, il s'agit plutôt de poser des questions pour les orienter dans une perspective interculturelle. Et de faire savoir aux apprenants qu'il s'agit d'une analyse critique des idées et opinions et non pas des personnes.

Dans cette optique, l'évaluation de la compétence interculturelle ne peut se faire par un simple questionnaire de connaissances qui est une partie de cette compétence. Effectivement, pour l'évaluer, il est possible d'ajouter une grille d'auto- évaluation qui expose explicitement les valeurs interculturelles. Nous pouvons donner cet exemple :

Grille d'auto-évaluation de la compétence interculturelle :

Les critères	oui	non
J'ai porté un intérêt à la culture étrangère		
J'ai appris des connaissances sur un pays étranger		
Je suis capable de changer mon opinion à l'égard d'autres cultures qui envisagent d'autres points de vue		
Je suis capable de résoudre des malentendus		
Je suis ouvert à connaitre d'autres aspects d'une culture étrangère et de m'y adapter .		

Enfin, des supports de poésie clôture le manuel scolaire qui traite le combat algérien dans sa lutte contre le colonisateur.

Le manuel scolaire de 2AS se focalise sur l'aspect linguistique et n'aborde pas les aspects interculturels implicitement ou explicitement. Les documents authentiques jouent un rôle important dans le développement de la compétence interculturelle ; de ce fait, il convient réajuster le contenu en fonction des besoins de l'apprenant.

1-2-L'analyse du manuel scolaire 3AS

Sur le plan esthétique, l'image joue un rôle attractif pour les enseignants et les apprenants. Elle véhicule un message et anticipe la compréhension du manuel ou le texte

particulièrement. Néanmoins, celui de la 3éme année secondaire présente sur sa couverture des personnalités historiques algériennes en lien avec la guerre d'Algérie.

Sur le plan méthodologique, il présente en premier le sommaire qui se répartit en quatre projets, ensuite la page destinée aux utilisateurs, autrement dit pour tous les apprenants des différentes filières. De ce fait, il n'est pas destiné spécialement aux apprenants de la filière Langues Etrangères. Puis, une présentation générale des quatre compétences de base précède la page du premier projet.

A cet égard, nous estimons que les objectifs d'apprentissage du français langue étrangère pour cette filière ne sont pas les mêmes que les autres branches. Conséquemment, il convient de réaliser un manuel destiné en particulier aux finalités de cette spécialité.

1-2-1 Analyse para textuelle du manuel scolaire 3AS

D'abord, l'étude des textes commence par une analyse para textuelle, à savoir la source, le titre et l'illustration.

Ainsi, le paratexte joue un rôle sur l'idée que peut avoir l'apprenant sur la culture de l'autre, notamment, les préjugés et les stéréotypes. Elle est plus représentative de la réalité. D'où l'intérêt d'en recourir dans une perspective interculturelle. Cependant, il est à remarquer que la plupart des textes proposés dans ces manuels traitent directement ou indirectement des sujets sur la guerre d'Algérie (même lorsqu'il s'agit de textes littéraires) que nous pouvons trouver dans les pages suivantes p10, P12, p20, 30, 35, 38, 45, 47, 50, 52, 72, 73, 74 .

Nous pouvons citer un titre d'un texte de la 3 ème séquence, intitulé « une guerre sans merci » p45. A cet égard, l'apprenant peut avoir des préjugés sur les français, par conséquent un rejet de l'autre, et tout ce qui le constitue dont la langue qui véhicule la culture.

Ce jugement irrationnel à travers les titres influe sur la capacité de l'apprenant à accepter l'étranger dans sa différence. En d'autres termes, dans un environnement de diversité culturelle et linguistique, l'altérité est indispensable.

Nous avons constaté que les trois premiers textes historiques traitent 3 thèmes différents à savoir :

1- Histoire de la coupe du monde
2- Brève histoire d'informatique
3- Histoire de la guerre d'Algérie

Dans cette perspective, ces trois textes sont rédigés sous forme d'une liste qui relate des dates chronologiques de chaque thème. Pourtant, l'approche par compétences se base sur l'incitation à la réflexion de l'apprenant et n'envisage pas le texte dans sa visée informative par mémorisation (méthodes traditionnelles). Précisons que l'objectif du premier projet est d'apporter un regard critique par l'apprenant, ce qui va permettre de susciter sa motivation et sa réflexion.

Par ailleurs, des illustrions figurent dans ces textes : une coupe du monde pour représenter le premier texte, et un ordinateur pour le deuxième. En revanche le troisième, ne contient aucune illustration. A vrai dire, dans un contexte interculturel, l'image aide l'apprenant à comprendre et prendre conscience et connaissance de lien entre la culture locale et étrangère.

Nous pouvons dire que les images figurant dans les textes historiques doivent mettre en lumière ce lien culturel et historique afin de guider l'apprenant dans cette vision.

A titre d'exemple, le premier support peut illustrer une coupe du monde entourée des personnes de différentes nationalités et origines ethniques.

De plus, en lisant les titres des textes, ils partagent tous le terme Histoire, ce qui nous indique de manière directe le thème traité. Nous estimons que les hypothèses qui seraient émises par les apprenants avant la lecture du support ne vont pas susciter une polémique tant sur le plan interculturel.

S'agissant de la source, il est à remarquer que les deux premiers supports sont extraits de la même source écrite en caractère gras. Le troisième qui se rapporte exhaustivement à l'identité nationale relève d'un site algérien (Site Internet el-mouradia.dz)

En comparant la source (Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie) et le titre (Histoire de la guerre d'Algérie) nous constatons que cette guerre constitue l'Histoire de l'Algérie et reflète une représentation négative de la culture du colonisateur.

Cependant, le texte intitulé « La société européenne d'Algérie » page 15, révèle une présence des personnes ayant une culture, une langue et un mode de vie différent de la culture algérienne qu'un apprenant peut interpréter selon son référant culturel sans prendre en considération celui de l'autre.

De ce fait, ce titre pourrait indiquer un caractère de supériorité de cette population au regard du peuple algérien. Cette interprétation du titre est basée sur les préjugés que peuvent

avoir les apprenants. Ce qui reflète un centralisme national et constitue un obstacle entravant la communication interculturelle.

Nous proposons à l'étude par exemple un document audiovisuel d'un documentaire intitulé « Marc Lavoine : beaucoup d'émotions lors de sa visite de sa tante à Alger », d'un chanteur français qui considère la culture algérienne comme une richesse en racontant des faits historiques concrets. Ce qui donne une représentation positive de la culture française et une adaptation interculturelle. Cette stratégie influe sur la capacité de l'apprenant à comprendre positivement cette différence culturelle qui n'est pas statique et d'établir un lien entre elles.

Chaque texte de compréhension est suivi de la séance d'expression écrite et orale. Cette dernière est illustrée dans la page 16 par une image qui représente des européens de l'époque coloniale en Algérie. Son utilité est d'accompagner le texte, leur style vestimentaire fait parti de leur culture. L'enseignant peut lier cette culture à celle des algériens d'aujourd'hui pour justifier une évolution sur le plan culturel et interculturel car la culture n'est pas fixe, elle évolue avec le temps.

Par ailleurs, les textes poétiques proposés dans ce manuel comme le poème « Chant populaire Kabyle » extrait de « femmes de Maghreb » indique une diversité culturelle autrement dit dans un contexte multiculturel au sein des sociétés historiquement et linguistiquement proches. Cette variété peut être constatée au sein d'une même communauté. De ce fait, un enseignant peut mettre l'accent sur cette différence qui existe dans toutes les sociétés pour développer la conscience interculturelle chez les apprenants.

1-2-2 Analyse du contenu du manuel scolaire 3 AS

Une comparaison des noms propres dans les trois documents pages 8,9,10 ; nous amène à constater que les noms figurant dans les deux premiers textes relatifs au thème du football et la technologie sont étrangers, citons pelé, John Bardeen et Roland Moreno . Tandis que ceux présents dans le troisième sont des noms algériens, Ferhat Abbas, El-Hadj Messali. C'est une représentation d'une culture étrangère diversifiée en regard d'une culture locale qui se limite à des faits de guerre.

Il est à noter que ces noms propres nous renseignent sur des personnalités qui ont marqué l'Histoire, dans le domaine sportif et intellectuel des pays étrangers, généralement européens ou américains. Cependant, les noms algériens sont relatifs à la guerre.

Pour susciter l'esprit critique de l'apprenant dans une perspective interculturelle à travers les thèmes proposés dans les trois premiers textes, à titre d'exemple le football , des questions peuvent être posées dans le cadre de l'approche interculturelle :

1- Le football est-il pratiqué majoritairement par les hommes ou les femmes en Algérie ?
2- L'inégalité sociale existe-elle dans ce genre de sport ?Aujourd'hui, la société évolue t -elle en terme d'égalité ?

Par ailleurs, les textes littéraires peuvent jouer un rôle dans le développement de la conscience interculturelle. Le texte intitulé « Dans la gueule du loup » de l'écrivain algérien d'expression française Kateb Yacine relate aussi des évènements historiques en lien avec la guerre. Pour donner une représentation positive, il importe de mettre l'accent sur la maitrise d'un algérien d'une langue étrangère qui lui a servi pour exprimer ses idées.

Dans le prolongement de cette réflexion, il convient d'intégrer des textes littéraires qui reflètent la culture française pour éviter les obstacles qui empêchent la communication interculturelle éventuellement avec un étranger ayant une autre culture et langue maternelle.

Rappelons qu'à l'intérieur d'une société, il peut y avoir une diversité ethnique, religieuse et culturelle, Ce qui montre cette variation culturelle est le titre du texte « le chant populaire de Kabylie ». Néanmoins, ces traits culturels qui la caractérisent ne sont pas mentionnés, car pour établir un lien entre la culture locale et étrangère, il est nécessaire d'avoir des connaissances.

Ensuite, à la fin des trois séquences, ce matériel didactique propose une synthèse qui englobe le projet et des activités d'application. Nous citerons cet exemple d'exercices :

1- Identifiez, dans cet extrait, les informations se rapportant à l'événement.
2- L'auteur est-il totalement effacé dans son récit ou marque-t-il sa présence ? Justifiez votre réponse par un relevé de passages, d'expression ou de termes pris du texte.

Cette activité envisage le texte historique dans une visée purement informative**.** C'est pourquoi, nous pouvons avancer que le texte historique, dans le manuel scolaire de 3ème AS, n'apporte pas une vision critique mais se limite aux informations historiques.

En outre, le débat est une technique d'expression qui peut mettre en lumière les valeurs interculturelles, en confrontant les points de vue des apprenants. Cette démarche va permettre une compréhension de la différence, notamment sur le plan culturel et apprendre à accepter volontairement cette distinction.

Il est à remarquer que les textes du deuxième projet traitent des thèmes universels tel que le racisme.

Les valeurs interculturelles sont mises en avant, à l'exemple du texte page 77 intitulé « Hamid Serradj réunit les fellahs » écrit par l'auteur algérien Mohamed DIB. En effet, ce texte véhicule l'altérité que nous illustrons dans cet exemple :

Si les citadins et les fellahs pouvait s'unir le passage vers un monde plus facile deviendrait possible.

L'interrogation formulée par l'un des personnages en disant : « Un rais ? mais qu'est ce qu'un rais vient faire dans une réunion de fellahs ? » reflète le rejet de cette opinion qui s'explique en raison du référant culturel du personnage

Par ailleurs, les questions dans un débat suscitent des points de vue différents. Par exemple : « le titre faut-il dire la vérité au malade ? »

Nous pensons que les réponses sont affirmatives ou négatives, selon la culture des individus, et leur capacité d'ouverture. Néanmoins, les questions relatives à ces textes ne mettent pas en valeur les aspects interculturels et se focalisent sur les éléments linguistiques relatifs au texte argumentatif comme le montre cet exemple:

« Quel terme l'auteur utilise- il pour marquer la transition entre les deux prises de position ? »

Dans la même optique, le thème de l'inégalité est abordé dans le deuxième projet à travers deux textes écrits par deux auteurs français (J.J Rousseau et Voltaire). Ces textes intitulés « La priorité privée, facteur d'inégalité » et « la propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau » s'opposent aux préjugés que peut avoir l'apprenant à travers le texte intitulé « La langue française ».

Il est à souligner que les notions des droits de l'Homme, dont l'égalité entre les individus doit être explicitée et discutée en classe lors d'un débat parce que cette pratique permet la promotion de la dimension interculturelle.

Quant au dernier projet intitulé « la nouvelle fantastique », ce dernier traite le thème de l'imaginaire. Nous constatons que les trois textes sont du même auteur, Guy de Maupassant, néanmoins, il importe d'intégrer des textes littéraires diversifiés qui traitent de la culture française pour développer l'esprit critique de l'apprenant et sa conscience de soi et de l'autre.

En remettant en questions les stéréotypes qui est une phase essentielle dans le développement de la compétence interculturelle.

En somme, il est indéniable d'intégrer des textes littéraires culturels diversifiés, notamment d'écrivains algériens ou français dans une perspective interculturelle tout en adaptant les questions à cette finalité.

3-Analyse de la fiche pédagogique d'une enseignante

Ce document est un travail personnel d'une enseignante de la classe de 3 année Langues Etrangères. C'est un ensemble de supports et d'activités portant sur le dernier projet intitulé « la nouvelle fantastique ».

L'objectif de l'analyse de ce support est la vérification de la place des aspects interculturels dans ce document.

3-1Analyse du document sur le plan méthodologique

3-1-1 La page introductive

La première page est une présentation globale du projet dont figurent les éléments suivants :

Année scolaire : 2018/ 2019

Lycée : Smaili Ali et fils

Classes : 3 AS LE et PH

Le projet IV : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

L'objet d'étude : la nouvelle fantastique

La séquence : Produire un discours pour exprimer son imaginaire.

Ensuite, les éléments clés du projet sont explicités en trois parties par le biais des procédés explicatifs, notamment de définition et d'explication. A savoir :

3-1-1-1La première partie (Définition du champ conceptuel de la nouvelle fantastique et ses caractéristiques)

En premier lieu, cette page présente le projet, l'objet d'étude et la séquence. Cependant les mots essentiels relatifs au projet sont définis en caractère gras.

Voici l'exemple :

Le fantastique est un genre littéraire fondé sur la fiction, racontant l'intrusion du surnaturel dans un cadre réaliste ; autrement dit, l'apparition de faits inexpliqués et théoriquement inexplicables dans un contexte connu du lecteur.

En deuxième lieu, la structure et les caractéristiques de ce genre littéraire est présentée sous forme de réponses à une question globale « Qu'est-ce qu'une nouvelle fantastique » .

3-1-1-2 La deuxième partie (la rédaction d'un récit fantastique)

Il s'agit de critères à respecter pour la rédaction d'un récit fantastique.

Voici l'exemple d'un critère :

Récit à la première personne (pour identification du lecteur).

3-1-1-3 La troisième partie (La synthèse de la nouvelle)

La synthèse met en lumière les étapes du déroulement des évènements en caractère gras et le schéma représentatif du récit. A savoir l'introduction, l'avertissement, la transgression, l'aventure, le châtiment et la conclusion.

3-1-1-4 La quatrième partie (la consigne du projet)

Cette dernière partie porte uniquement sur la consigne du projet. Autrement dit, les critères de réussite du projet et les éléments de négociations ne sont pas indiqués dans ce document.

Néanmoins, ils sont explicités au cours des séquences du projet. De ce fait, l'apprenant avance dans la réalisation de son projet au même terme que l'avancement des séquences. Afin d'intégrer les aspects linguistiques qui figurent dans chaque compétence de base. En d'autres termes, chaque point de langue est étudié en fonction de l'objet d'étude. A titre d'exemple dans l 'initiation à la rédaction d'une nouvelle, une activité cible l'intégration des connecteurs chronologiques pour la production de l'écrit.

Voici la consigne de l'activité :

Activité 1 : Rétablissez l'ordre logique des faits

La consigne du projet :

Participez au concours littéraire, organisé par votre établissement, en rédigeant une nouvelle fantastique où vous exprimez votre imaginaire afin de provoquer un questionnement chez vos camarades. Votre nouvelle fera objet d'une publication sur le site de l'établissement.

Nous pensons que la consigne du projet doit mettre en avant les aspects culturels et interculturels. Il convient par exemple de faire connaitre à vos camarades une culture étrangère qui nous renseigne sur les valeurs universelles à savoir, l'humanisme, l'altérité et l'égalité entre les individus.

3-1-2-L'analyse des supports

Il est à noter que tous les supports sont accompagnés d'éléments périphériques dont l'intitulé de la séance. En revanche, l'objectif d'apprentissage et le titre du texte change en fonction de la compétence de base et du projet. .

Voici une illustration

Le projet IV : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à remettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée

Intentions communicatives : Raconter pour exprimer son imaginaire

L'objet d'études : la nouvelle fantastique

La séquence : Produire pour exprimer son imaginaire

La séance : évaluation diagnostique

L'objectif : identifier les prés requis indispensables à la réalisation du projet et/ou des séquences .

Le support : « ANTOINE A SEPT ANS » Jules SUPERVIELLE, Le voleur d'enfants (1926) Edition, Galiimard.

Après l'évaluation diagnostique, se succèdent les séances des quatre compétences de base. D'abord, la compréhension de l'écrit qui se répartit en trois activités essentielles à savoir :

1 .**Les activités de lecture** (c'est-à-dire les questions relatives à l'étude du paratexte)

Exemple : Relevez les éléments du paratexte.

2. **Les activités de compréhension** (celles qui concernent les éléments essentiels du récit) Exemple : Relevez l'élément étrange qui a bouleversé la recherche du narrateur.

3. **Les activités de langues** (les éléments linguistiques tributaires de l'objectif de la séance). Exemple : Relevez les verbes et expressions qui nous permettent de découvrir et de suivre les étapes de l'évènement relaté.
4. **Activités de synthèse (**sous forme d'un tableau accompagné d'une consigne pour dégager les trois étapes essentielles du récit fantastique). Les points théoriques sont également abordés dans la page introductive.

Pour préparer les apprenants à la production de l'écrit, une série d'activités et d'étapes sont envisagées : une phase préparatoire à la production écrite, une énumération des critères à suivre et rédaction de la production .

La séance suivante est consacrée à la correction de cette activité, en rappelant d'abord le sujet. Dans cette optique, une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation se présente sous forme de critères et indices. Contrairement au manuel scolaire où nous trouvons uniquement la grille d'auto-évaluation.

S'agissant de la compréhension orale, la source du document authentique n'est pas citée. L'enseignante a ajouté dans ce document la transcription graphique du support audiovisuel.

Cette séance débute par un pré-visionnage en mode muet. Ensuite, les apprenants visionnent le document en trois phases en respectant une durée pour chaque visionnage. Ce dernier est suivi d'une série de questions auxquelles, les apprenants répondent en binômes ou monôme . Par exemple, le pré-visionnage s'effectue en 10 minutes, le premier visionnage en 10 minutes, le deuxième en 20 minutes et le dernier en 15 minutes.

Cette compétence de base est suivie d'une production orale, cette dernière est organisée comme la production de l'écrit. Cependant, pour cette activité deux sujets introducteurs sont exposés. Les critères de production orale à suivre par l'apprenant sont également énumérés.

A travers l'analyse de ce document sur le plan méthodologique, nous constatons qu'il présente les quatre compétences de base, à savoir : la compréhension de l'oral et de l'écrit et production orale et écrite.

Il est à remarquer aussi que les éléments théoriques introduits au début de ce document sont intégrés et explicités dans les activités de synthèse car l'approche par compétence préconise la réflexion de l'apprenant et l'application des informations en terme de pratique.

Nous pensons que cette méthode apporte une vision claire de l'orientation et la focalisation du projet.

Par ailleurs, les aspects interculturels doivent être aussi explicités au début du projet, pour inciter la conscience interculturelle de l'apprenant.

Il importe de souligner que le temps consacré aux activités de langues est supérieur aux autres activités. Plus exactement, une durée de 45 minutes pour répondre en binômes à 5 questions. Chaque question est envisagée comme une activité.

En bref, nous pouvons dire que les aspects linguistiques occupent visiblement une place centrale.

3-2-L'analyse du document sur le plan interculturel

L'objectif cité par l'enseignante dans l'évaluation diagnostique est « d'identifier les prérequis indispensables à la réalisation du projet et/ ou la séquence. ».

Nous remarquons que les questions posées ciblent directement les éléments linguistiques, plus exactement, trois interrogations portent sur la compréhension du texte et quatre sur les points de langue. Voici l'exemple :

Quel est le temps dominant dans le texte ? Quelle est sa valeur ?

La correction : Le temps dominant dans le texte est le présent de narration. Il permet d'actualiser les faits et de les rendre plus vivants aux yeux du lecteur.

Cet élément linguistique est mis en lumière pour répondre aux « intentions communicatives », c'est-à-dire raconter pour exprimer son imaginaire.

Cependant, aucune question liée à l'interculturalité ne figure dans cette séance. En effet, ce type d'évaluation permet de connaitre le niveau et les compétences de l'élève.

D'où la nécessite d'évaluer les compétences des apprenants, à savoir la compétence interculturelle et prévoir au cours de la séquence des activités qui explicitent les valeurs interculturelles.

Nous pouvons remarquer que le support utilisé véhicule les éléments culturels :

D'abord, à travers le titre du texte « ANTOINE A SPET ANS » de « Jules SUPERVIELLE ». Ces éléments paratextuels indiquent qu'il s'agit d'auteur et de personnage étrangers. Ensuite, les lieux, les vêtements décrits par l'auteur reflètent la culture occidentale.

Voici l'exemple :

Exemple de lieux : Boulevard Haussmann, la rue du Havre.

Exemple de vêtements : Une jupe violette, un pantalon à rails, une soutane.

Enfin, les comportements également donne l'image des hommes qui se précipitent au travail et ne se côtoient pas.

Nous pensons qu'il est nécessaire de mettre l'accent sur cette différence en confrontant la culture locale et étrangère. C'est- à dire, il ne s'agit pas de comparer les deux cultures mais d'inciter la réflexion de l'apprenant à envisager la différence comme une richesse et l'amener à l'accepter. Il convient par exemple de poser ce type de questions :

Les vêtements décrits par l'auteur sont-ils portés uniquement par les étrangers ? Comment les choses évoluent-elles aujourd'hui ?

Le métier de la bonne (servante) citée dans le texte est-il un métier pratiqué majoritairement par les hommes ou les femmes. ?

Nous estimons que cette démarche permet à l'enseignant d'inculquer à ses apprenants l'esprit critique et les valeurs interculturelles.

Force est de remarquer que la culture étrangère est présente dans le document authentique utilisé dans la séance de l'oral. Le support audiovisuel est intitulé La dame blanche, légende canadienne. Voici des exemples :

Noms propres : Mathilde Robin

Nom de Lieux : Québec

Vêtements : robe de mariée blanche

Religion : ouvre légèrement les bras en Croix

Dans ce document, les valeurs interculturelles sont véhiculées, notamment le respect et la compréhension de l'autre dans ses croyances et ses différences. En l'occurrence, si vous passez par la chute Montmorency (…) contentez-vous de regarder de loin le voile de la mariée et cette dame blanche.

Conclusion

Nous pouvons avancer que les aspects linguistiques occupent une place centrale que ce soit dans les manuels scolaires ou la fiche pédagogique soumise à l'analyse ; ce qui nous amène à vérifier l'hypothèse de départ dans le sens de la confirmation. Par ailleurs, les thèmes traités dans ces manuels mettent l'accent sur l'identité nationale, plus exactement la guerre d'Algérie et la culture algérienne. En revanche, les aspects interculturels sont relégués au second plan.

Conclusion Générale

Au terme de notre recherche, nous avons apporté un regard rétrospectif à la problématique et l'hypothèse émise au départ. Nous avons pu décliner les résultats de nos recherches et analyses qui nous ont permis d'obtenir des réponses à nos questionnements et d'ouvrir des perspectives de recherche. En ce sens, l'objectif principal est le développement de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le système éducatif en Algérie.

Il est indéniable de dire que l'enseignement-apprentissage du FLE dans une classe de langue étrangère est un défi pour l'enseignant, en conjonction avec l'apprenant, dont le rôle est de le guider dans l'apprentissage de la langue comme moyen de communication et la transmission de valeurs interculturelles.

Il importe de rappeler que notre problématique s'articule autour de la place des aspects interculturels dans l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire, en classe de langue étrangère.

La maîtrise du français pour cette filière est primordiale sur le plan interculturel. Afin d'assurer l'intégration des apprenants dans la société et leur adaptation dans des contextes de diversité culturelle et réelle.

À cet égard, notre travail d'observation participante nous a conduits à constater que les enseignants ne mettent pas en exergue ces aspects dans leurs pratiques pédagogiques. En effet, ces derniers sont rarement évoqués en classe.

D'abord, le recours au manuel scolaire est très rare en raison du manque de pertinence de ses textes. En outre, les aspects interculturels sont très peu étudiés contrairement aux aspects linguistiques qui sont très présents dans chaque séance. Ce qui nous a amené à confirmer nos hypothèses de départ.

Ensuite, le personnel enseignant se penche davantage sur les éléments linguistiques dans leurs questions et consacrent plus du temps. Ils justifient cette pratique en affirmant que niveau des élèves demeure insuffisant dans la maîtrise des points de langue.

Il convient de souligner que le volume horaire du français consacré pour les classes de langues étrangères est nettement insuffisant. Notamment pour faire le point sur des éléments extérieurs qui ont contribué à la réalisation du support, en particulier la culture, la religion , la politique …

Les méthodes d'enseignement-apprentissage en faveur de l'interculturel ne sont pas souvent déployées. Notamment le débat et l'utilisation des documents authentiques afin de favoriser les valeurs, à savoir, le respect des opinions, l'égalité, la tolérance et l'altérité.

Par ailleurs, l'analyse du manuel scolaire des niveaux 2AS et 3AS,nous a amené a constater que les aspects interculturels sont rarement présents dans les textes. Et exhaustivement inexistants dans les activités proposées ou la grille d'auto-évaluation. Toutefois, les points de langue sont mis en lumière.

Dans la même perspective, la fiche pédagogique de l'enseignante propose des textes variés d'auteurs étrangers. Néanmoins les questions qui accompagnent ces supports visent principalement le volet linguistique comme le manuel scolaire.

Nous estimons que l'intérêt de notre recherche est d'inciter à une révision ou une réforme du système éducatif adaptée aux besoins actuels. Spécifiquement, afin de mettre en œuvre les aspects interculturels, nous proposons nombre de perspectives, à savoir :

- Adapter les contenus du manuel scolaire et mettre en exergue les aspects interculturels.
- Utiliser des documents authentiques qui mettent en lumière des points de vues différents,
- Organiser des débats pour remettre en question les stéréotypes et les représentations négatives en adhérant au principe du respect.
- Confronter, autant que faire se peut, la culture locale à la culture étrangère et sensibiliser les apprenants sur la diversité culturelle existante.
- Utiliser les exercices de grammaire et vocabulaire qui mettent l'accent sur les notions de la dimension interculturelle.
- Augmenter le volume horaire pour les classes de langues étrangères. Et favoriser des activités de loisir comme la lecture en classe et les pièces théâtrales.
- Exposer des fiches de lecture de romans et mettre l'accent sur le contexte extérieur qui a contribué à leur réalisation notamment sur le plan religieux, politique et culturel.
- Intégrer des grilles d'auto-évaluation de la compétence interculturelle.
- Former les enseignants du FLE à l'enseignement de l'interculturel.
- Pour conclure, nous espérons que notre travail va contribuer à ouvrir d'autres horizons de recherche en Didactique des Langues Etrangères. Nous proposons, par exemple, un projet d'évaluation de la dimension interculturelle en contexte universitaire, au département de Français plus exactement.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- ABDALLAH-PRECEILLE et PORCHER,L. (1996). *Éducation et communication interculturelle.*(PUF, Éd.).
- ABDOU. E (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. (DAR EL GHARB , Éd.)
- AIT DAHMANE , K (2007). *La langue française en Algérie : stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue.* (L'HARMATTAN, Éd).
- ALEXANDRE, D. (2014*). Les méthodes qui font réussir les élèves*. (ESF, Éd.).
- PAILLE, P et MUCIELLI, A.(2012). *Choisir une approche d'analyse qualitative* (Armand Colin, Éd.).
- BARBIER-BOUVET, J. f. (1981). *Babel à Beaubourg L'autodidaxie linguistique à la Bpi. Enquête sur la médiathèque de langues.*(LA BIBLIOTHEQUE PUBLIQUE D'INFORMATION, Éd.)
- BENNOUNE, M. (2000). *Education culture et développement En Algérie*. (ENAG, Éd.)
- BOUTEFNOUCHET, M (1982*). La culture en Algérie Mythe et réalité* . Société nationale d'édition et de diffusion (Alger), Éd.)
- PERRENAUD, P. (2011). *Construire des compétences dés l'école*. (ASF, Éd.)

Dictionnaires

- COLLECTIF, (2008-2009), *Le nouveau petit Robert de la langue française* : Le Robert.

Mémoires de fin d'étude

- BELHACEL, N et HADJAZ, A (2016-2017). *Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture en FLE auprès des élèves de la 3 ème AP de la Daïra Draa Ben Khedda.*
- OUAKED,N et MOKRANI, S (2019). *Le rôle et les effets de l'auto-évaluation sur le développement des procédures d'autorégulation en production écrite. Cas des apprenants de 2 éme AS filiére S.EXP et LE des lycées Krim Belkacem de DBK et Ouarzeddine Achour de Tizi-Ghenif.*

Ressources Numériques

- AIT AMAR MEZIANE, O. (2014). *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notopn de compétence*, URL : **https://gerflint.fr .**
- AMMOUDEN, A. (2015). *Le français au lycée en Algérie: " les types" de textes aux "genres" de discours*,URL**: https://athena.u-pec.fr/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_4000_multilinguales_976&context=PC&vid=upec&lang=fr_FR&search_scope=Blended&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,le%20fran%C3%A7ais%20au%20l.**
- BLANCHET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées sous la direction de phillipe Blanchet et Patrick Chardenet*, URL **: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document.**
- COMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES (2016). *document d'accompagnement du programme de français cycle moyen, URL:* **https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%81%D9%82%D8%A9_%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9_%D9%85.pdf.**
- COMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, (2016). *Programme du français au cycle primaire*, URL : **https://www.ency-education.com/primaire_gen2-french_program.html**
- DIAZ-CORRALEJO, J. (2015). *Théorie et pratique de la compétence pragmatique: pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagiére* , URL: **file:///E:/diaz_corralejo.pdf**
- DRESSEN HAMMOUDA, D (2016). *Rédactologie et LANSAD: une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2.* URL: **https://hal.uca.fr/hal-01906681/document**
- FERHANI. F.F. (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, URL : **https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm**
- FERHANI. F.F. (2014). *Statut du français à l'école supérieure de banque d'Alger: FLE,FOS, FLS?*. URL :**https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-221.htm**.
- FOURGEROUSE, M.-c. (2014). *Une approche de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*. URL : **file:///E:/fougerouse.pdf**

- GRILLO BALASSIANO, A. L. (2014). *Le lycée français de Rio de Janeiro : histoire d'un projet interculturel,* URL: **https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01275834/document**
- HEBERT. F, 2014. *Analyse documentaire en milieu universitaire : deux approches générales comparées*. URL: **https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11458/Hebert_Francis_2014_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y**
- INSPECTION GENERALE DE LA PEDAGOGIE, (2018).*Progressions annuelles Langue française 2 ème année secondaire*. URL: **http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/2-AS-francais.pdf**
- JEAN.V et LENOIR.Y,(2012). *les méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement*. URL/:**file:///C:/Users/dell/Desktop/fichier%20pdf/Jean-Lenoir-Metho%20(1).pdf**
- LEMELIN.A, 2004. *L'approche quantitative et la mesure*. URL: **http://www.lemelin-metho.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/1_1.pdf .**
- LEMERCIER, C, OLLIVIER,C, et ZALC,C, 2013. *Articuler les approches qualitatives et quantitatives*. URL: **https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01445953/document**
- LUGEN.M. *Petit guide de méthodologie d'enquête* : URL : **https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC%81thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf**
- MAARIFIA , N. (2017). *Pour une didactisation du questionnement en classe de langue étrangére* .URL**: https://gerflint.fr/Base/Chili13/maarfia.pdf**
- MEMAI.A et ROUAG.A, (2015). *Apprentissage de la lecture en français au cycle primaire. Analyse du manuel scolaire à la lumière de la psychologie cognitive* URL: **https://journals.openedition.org/multilinguales/896?lang=en**
- MOUSSA. A,(2012) . *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées*. URL: **https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02074255/document**
- MIDON, E.-G. (2012). *Promouvoir l'altérité dans EHPAD de tradition congréganiste par la reconnaissance des personnes accompagnées*. URL: **file:///E:/midon.pdf**
- NECIRI, S. (2011) *Pour une compétence culturelle en français langue Étrangère en Algérie: le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question*. URL: **file:///C:/Users/dell/Desktop/fichier%20pdf/Soumia_NECIRI.pdf**

- PUREN,C. (2013*). La compétence culturelle et ses composantes*. URL :**https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf**
- ROURA, A. V. (2014). *compétence interculturelle en classe de langue*. URL: **file:///C:/Users/dell/Desktop/fichier%20pdf/Morales_Roura.pdf**
- RUSSEL, A,J (2000) . *Méthodes de recherche en science Humaine* . URL: **https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_JONES_1999_01_0001**
- SHAN.B. (2004). *La communication interculturelle : ses fondements, et les obstacles à son développement.* URL**:file:///C:/Users/dell/Downloads/communicationorganisation-2928.pdf**
- SPRINGER, C. (2017). *De la tâche simple à la tâche complexe*. URL:**https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01709031/document**
- STERLIN,C et DUTHEUIL, F. (2000*). La pratique en contexte interculturel*. URL: **https://www.erudit.org/fr/revues/ref/2000-v6-n1-ref1765/026299ar.pdf**
- WANG,Y (2017)*Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*. URL: **https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01529853/document.**
- ZOU, J. (2010). *Entre la compétence communicative orale et l'autonomie.Étude de cas de FLE en milieu universitaire.* URL: **file:///E:/ZOU%20JING%20THESE%20(2).pdf**

Annexes

Questionnaire.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master, spécialité Français, option Didactique des Langues Etrangères, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire avec précision. En vous garantissant le total anonymat.

Lieu de l'établissement : Azazga

Sexe : M □ F □√
Age : 25 ans
Statut professionnel : Titulaire □√ Vacataire □ stagiaire □ Remplaçant □
Le diplôme obtenu : Licence d'enseignement au secondaire
Ancienneté : Deux années de travail.

1. Avez-vous reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel ?

□ Oui □ √Non

2. Cette formation est-elle suffisante pour enseigner la langue et la culture française ?

……

……..

3. Quelle est la place des aspects interculturels dans les programmes et manuels scolaires (des classes de langues étrangères) ?

□ Place centrale □ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques

Je dirais que la place accordée à l'aspect interculturel, dans les programmes et manuels scolaires en classe de FLE est plus ou moins importante car la compétence interculturelle ne peut être isolée carrément des autres compétences travaillées en classe. Ces dernières ayant pour objectif l'implication de l'apprenant dans toute activité faite en classe afin de le préparer à être un acteur actif dans sa société.

4. Quelle est la place des aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe….) dans les manuels et les programmes scolaires (des classes de langues étrangères) ?

□ Place centrale □ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques.

Les aspects linguistiques au secondaire sont enseignés de manière implicite. C'est-à-dire que le choix des points de langue est tributaire de l'objectif de la séquence, laquelle prend en charge un modèle discursif. A cet effet, il est recommandé à l'enseignant de se référer au programme qui recense les différents points à interroger et susceptibles de faire l'objet d'apprentissages. Tout fait de langue ne devrait être

envisagé qu'en rapport avec la visée communicative de l'énonciateur. A cet effet, il doit être interrogé en contexte, lors de la séance de compréhension, pour en comprendre le rôle et faire l'objet d'un réemploi à travers une situation d'intégration partielle, pour préparer l'élève, en amont, à la production écrite.

5. A votre avis, est-il nécessaire d'accorder une importance aux aspects interculturels en classe de langues étrangères?

□ √Oui □Non

Justifiez : **« Le dialogue interculturel », ne serait-ce qu'en petite « dose » permet, selon moi, à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et il lui est très important pour qu'il se construise lui-même d'abord son identité puis accepter celle de l'autre et être tolérant.**

6. Que représente pour vous la culture française ?

Une culture riche comme nombreuses autres cultures à travers le monde.

7. Vous arrive t- il d'interroger vos élèves sur leurs représentations de la culture française ?

□ Oui □ √Non

Si oui, leurs représentations sont plutôt : □ positives □ négatives

8. Parvenez- vous à modifier leurs représentations négatives ?

□ Oui □ Non

Expliquez comment ?……

9. Les textes figurant dans le manuel scolaire sont-ils un outil efficace dans le cadre d'une approche interculturelle ?

□ Oui □ Non √ **plus ou moins**

10. Vous arrive- t-il de proposer à vos élèves des textes de votre choix afin de mieux intégrer la dimension interculturelle ?

□ √Oui □ Non

Pourquoi ?

Nos élèves aiment la découverte. De ce fait, ils sont motivés quand leur enseignant leur propose un texte appartenant à une culture qui n'est pas la leur. Donc, en tant qu'enseignant de langue, il m'arrive souvent de proposer des textes d'auteurs étrangers pour permettre à mes élèves de se cultiver et de s'ouvrir à d'autres cultures à travers le monde entier.

11. Vos élèves sont-ils motivés à s'ouvrir à d'autres cultures ?

□ √Oui □ Non

Justifiez votre réponse

Ils le disent.

12. Vos élèves sont particulièrement réceptifs à :

□ La culture algérienne √

□ La culture française √

□ Autres cultures

13. Dans vos pratiques d'enseignement du FLE, vous arrive-t-il de confronter la culture locale (algérienne) et la culture étrangère (française) ?

□ √Oui □ Non

14. Etes-vous confrontés à des difficultés dans le cadre de la transmission des valeurs interculturelles à vos élèves ?

□ √Oui □ Non

Si oui, lesquelles et comment les surmontez –vous :

Certains élèves ont tendance à rejeter la culture de l'autre, en disant que la leur est la plus « splendide ».Dans ce cas, j'essaie de les convaincre que, certes, notre culture est très riche, cependant, elle doit être confrontée à d'autres car « la différence est belle comme une abeille qui vole dans le ciel en quête de miel ».C'est ce que je dis souvent à mes élèves.

15. Recourez-vous au débat pour faciliter les échanges ?

□ √Oui □ Non

Si oui, justifiez leur intérêt…….....

16. Utilisez-vous les documents authentiques pour mieux appréhender l'aspect interculturel ?

□ Oui □ √Non

Si oui, justifiez l'intérêt……

17. La finalité de votre démarche interculturelle consiste essentiellement à :

□ Transmettre aux apprenants des connaissances culturelles étrangères √

□ Etablir des liens entre sa culture d'origine et la culture étrangère√

□ Lui apprendre à accepter toute différence et à en tirer profit, à être tolérant et surtout attentif à toute diversité.

18. Quelles pistes proposez-vous afin de développer davantage la conscience interculturelle auprès des élèves du secondaire ?

    Pour cela, je propose que les concepteurs des programmes consacrent une séquence d'apprentissage se focalisant sur la compétence interculturelle en proposant des activités, textes, vidéos, etc.

    Je propose également que les enseignants du secondaire bénéficient eux-mêmes de formations assurant ainsi une bonne transmission de la compétence interculturelles aux apprenants.

Merci de votre collaboration

Questionnaire.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master, spécialité Français, option Didactique des Langues Etrangères, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire avec précision, en vous garantissant le total anonymat.

Lieu de l'établissement : El Khansa

Sexe : M ☐ F ☒
Age : 32 ans
Statut professionnel : Titulaire ☒ Vacataire ☐ stagiaire ☐ Remplaçant ☐
Le diplôme obtenu : Licence en Traduction Français, anglais - Arabe
Ancienneté : 0.9 ans d'expérience.

Avez-vous reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel?

☒ Oui ☐ Non

1. Cette formationest-elle suffisante pour enseigner la langue et la culture française ?

Je pense que la formation faite n'est pas vraiment suffisante, parce qu'on a pas fait une formation complète qui touche les deux critères que vous avez cité (on s'est contenté de travailler un peu de didactique

2. Quelle est la place des aspects interculturels dans les programmes et manuels scolaires(des classes de langues étrangères) ?

☐ Place centrale ☒ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques

Je pense qu'ils sont quasiment inexistants car les 3 manuels (1AS, 2AS, 3AS) ne traitent jamais de la culture française et encore personnellement je ne travaille pas du tout avec (les livres)

3. Quelle est la place des aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe….) dans les manuels et les programmes scolaires(des classes de langues étrangères) ?

☐ Place centrale ☒ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques.

pour une classe de langue étrangère ne pas travailler de la littérature française c'est quand même grave et malheureusement on ne prépare pas les élèves pour devenir des spécialistes de langue, ils ont les mêmes programmes

4. A votre avis, est-il nécessaire d'accorder une importance aux aspects interculturels en classe de langue ?

pour une classe de langue étrangère ne pas travailler de la littérature française c'est comme même grave et malheureusement on ne prépare pas vraiment les élèves pour devenir des spécialistes en langue car ils ont pratiquement le même prog avec les autres filières donc nous avons aussi, ces élèves ont

Suite question (3) / parce qu'on se base pas sur les notions de base de la langue française et encore leur prog n'est du tout riche.

☒ Oui □Non

Justifier : Pour moi je pense que l'enseignement de la culture va faciliter la maîtrise de la langue pour l'élève

5. Que représente pour vous la culture française ?

La culture française est une culture très riche caractérisée par un art de vivre et elle englobe beaucoup de valeurs traditionnels (exp : une gastronomie reconnue, la haute couture...

6. Vous arrive t- il d'interroger vos élèves sur leurs représentations de la culture française ?

☒ Oui □ Non

Si oui, leurs représentations sont plutôt : ☒ positives □ négatives

7. Parvenez- vous à modifier leurs représentations négatives ?

□ Oui ☒ Non

Expliquezcomment ? Avec l'histoire de notre pays (la guerre de libération) quelques élèves n'admettent pas les atrocités commises par la France alors ils ont de la haine par rapport à ce qu'elle avait fa

1. Les textes figurant dans le manuel scolaire sont-ils un outil efficace dans le cadre d'une approche interculturelle ?

□ Oui ☒ Non

2. Vous arrive- t-il de proposer à vos élèves des textes de votre choix afin de mieux intégrer la dimension interculturelle ?

A vrai dire non, dans notre programme on a pas vraiment des textes qui traitent de la culture française, on se contente de travailler les types de discours et leurs caractéristiques

3. Vos élèves sont-ils motivés à s'ouvrir à d'autres cultures ?

☒ Oui □ Non

Justifiez votre réponse

Avec les nouvelles technologies et grâce à Internet les élèves ont des amis des autres pays avec qui ils échangent des discussions et encore il font des recherches pour mieux connaître les autres

4. En vous référent à votre expérience, vous considérez que vos élèves sont particulièrement réceptifs à :

□ La culture algérienne

☒ La culture française

☒ Autres cultures

Justifiez votre réponse :

..... Voyant leurs tenues vestimentaires, je comprends directement qu'ils sont influencés par d'autres cultures mais il y a encore le langage de la rue utilisé par les élèves qui indique qu'ils sont influencés par la culture franç

5. Dans vos pratiques d'enseignement du FLE, vous arrive-t-il de confronter la culture locale (algérienne) et la culture étrangère (française) ?

☒ Oui ☐ Non

6. Etes-vous confrontés à des difficultés dans le cadre de la transmission des valeurs interculturelles à vos élèves ?

☐ Oui ☒ Non

Si oui, lesquelles et comment les surmontez –vous :

.....

.....

7. Recourez-vous au débat pour faciliter les échanges ?

☒ Oui ☐ Non

Si oui, justifier leur intérêt. un débat nous permet toujours de connaître ce que pense l'autre et faire des échanges pour mieux le comprendre

17. Utilisez-vous les documents authentiques pour mieux appréhender l'aspect interculturel ?

☐ Oui ☒ Non

Si oui, justifiez l'intérêt.....

18. La finalité de votre démarche interculturelle consiste essentiellement à :

☐ Transmettre aux apprenants des connaissances culturelles étrangères

☒ Etablir des liens entre sa culture d'origine et la culture étrangère

19. Quelles pistes proposez-vous afin de développer davantage la conscience interculturelle auprès des élèves du secondaire ?

..... plus on travaille la culture plus l'apprenant arrive à assimiler et à comprendre les bases de la langue française, les autorités doivent élaborer des manuels adéquats pour mieux enseigner la langue française car en ayant de la matière première (de bons manuels) le rendement serait meilleur

Merci de votre collaboration

Questionnaire.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master, spécialité Français, option Didactique des Langues Etrangères, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire avec précision. En vous garantissant le total anonymat.

Lieu de l'établissement :...Chihani Bachir, Azazga

Sexe : M ☐ F ☒
Age :...40.....
Statut professionnel : Titulaire ☒ Vacataire ☐ stagiaire ☐ Remplaçant ☐
Le diplôme obtenu : ..Licence en langue française
Ancienneté :...16 ans.....

1. Avez-vous reçu une formation à l'enseignement de l'interculturel ?

☒ Oui ☒ Non

2. Cette formation est-elle suffisante pour enseigner la langue et la culture française ?

.....Non,...Elle...est...très...insuffisante.....
.....

3. Quelle est la place des aspects interculturels dans les programmes et manuels scolaires (des classes de langues étrangères) ?

☐ Place centrale ☒ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques

.....Les...manuels...scolaires...ne...véhiculent...pas...ou
n'...ont...pas...pris...en...considération...les...aspects...interculturels

4. Quelle est la place des aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe....) dans les manuels et les programmes scolaires (des classes de langues étrangères) ?

☒ Place centrale ☐ Place marginale

Veuillez justifier et illustrer en vous référant à ces documents pédagogiques.

Les...aspects...linguistiques...sont...intégrés...dans...la...grammaire
textuelle.....

5. A votre avis, est-il nécessaire d'accorder une importance aux aspects interculturels en classe de langues étrangères?

☒ Oui ☐ Non

Justifiez : Enseigner...une...langue...étrangère...suppose...enseigner
même la culture de ce pays-là.

6. Que représente pour vous la culture française ?

Très importante, mon amour pour la culture et la langue française font que j'ai opté pour l'enseignement du français. culture riche, marquée par son universalité.

7. Vous arrive t- il d'interroger vos élèves sur leurs représentations de la culture française ?

☒ Oui ☐ Non

Si oui, leurs représentations sont plutôt : ☐ positives ☒ négatives

8. Parvenez- vous à modifier leurs représentations négatives ?

☒ Oui ☐ Non

Expliquezcomment ? A travers des textes présentés aux élèves qui véhiculent des contenus spécifiques.

9. Les textes figurant dans le manuel scolaire sont-ils un outil efficace dans le cadre d'une approche interculturelle ?

☐ Oui ☒ Non

10. Vous arrive- t-il de proposer à vos élèves des textes de votre choix afin de mieux intégrer la dimension interculturelle ?

☒ Oui ☐ Non

Pourquoi ? Oui. Je propose des textes d'auteurs français véhiculant la dimension interculturelle.

11. Vos élèves sont-ils motivés à s'ouvrir à d'autres cultures ?

☐ Oui ☒ Non

Justifiez votre réponse

Oui et Non à la fois. La culture autochtone (arabo-berbère) a pris le dessus. Ils ne maîtrisent pas la langue française.

12. Vos élèves sont particulièrement réceptifs à :

☒ La culture algérienne

☒ La culture française

☒ Autres cultures

Justifiez votre réponse :

La culture anglaise (vu que l'anglais est la première langue internationale). Les élèves sont intéressés à mener des études dans des universités françaises et anglaises.

13. Dans vos pratiques d'enseignement du FLE, vous arrive-t-il de confronter la culture locale (algérienne) et la culture étrangère (française) ?

□ Oui ☒ Non

14. Etes-vous confrontés à des difficultés dans le cadre de la transmission des valeurs interculturelles à vos élèves ?

☒ Oui □ Non

Si oui, lesquelles et comment les surmontez –vous :

la culture locale (arabophone) a pris le dessus car le système éducatif algérien maîtrise la langue française.

15. Recourez-vous au débat pour faciliter les échanges ?

☒ Oui □ Non

Si oui, justifiez leur intérêt : Il faut s'ouvrir à d'autres cultures, la mondialisation, l'exil

16. Utilisez-vous les documents authentiques pour mieux appréhender l'aspect interculturel ?

☒ Oui □ Non

Si oui, justifiez l'intérêt : connaître d'autres cultures à travers ces textes.

17. La finalité de votre démarche interculturelle consiste essentiellement à :

☒ Transmettre aux apprenants des connaissances culturelles étrangères

☒ Etablir des liens entre sa culture d'origine et la culture étrangère

□ Autre : s'ouvrir à d'autres cultures, se cultiver,

18. Quelles pistes proposez-vous afin de développer davantage la conscience interculturelle auprès des élèves du secondaire ?

lire des livres, romans, Internet, voyager découvrir le monde à travers les livres.

Merci de votre collaboration

Observation

• Observez le titre; quelles hypothèses de sens vous suggère-t-il ?

Lecture analytique

• Ce texte est un discours. Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.
• Quel effet l'auteur recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader?
• Observez les temps utilisés dans le 2ème et le 3ème paragraphes. Que remarquez-vous ?
• Quelle relation logique cette distribution des temps suggère-t-elle ?
• Relevez les termes et expressions qui renvoient à l'idée d' « ordre » dans le deuxième paragraphe. A quels termes ou expressions du troisième paragraphe s'opposent-ils ?
• Quel effet l'auteur recherche-t-il par cette opposition ?
• « Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. » (3ème §). Qu'annonce cette phrase ?
• L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?
• Retrouvez le plan du texte.

Faire le point

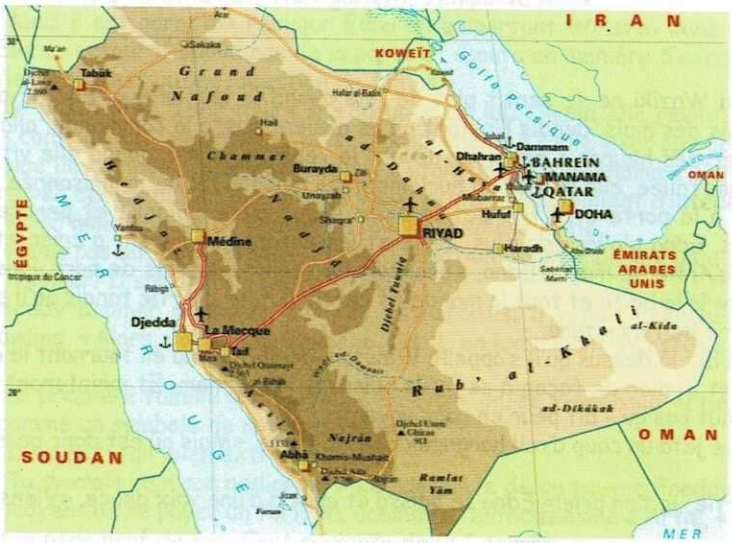
Dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de renforcer son argumentation.

Expression écrite

Un de vos camarades veut abandonner ses études pour aller travailler. Vous voulez lui faire changer d'avis.

Rédigez un texte pour le convaincre de revenir sur sa décision en lui montrant que même s'il est dans le besoin et que les temps sont durs, les études restent le meilleur garant de son avenir.

SPECIAL OMRA



Programme de la «Omra» en terre sainte.

1er jour : Accueil à l'aéroport de votre choix et assistance au départ.
2ème jour : Arrivée à Djeddah et transfert sur Médine (420 km).
Déjeuner en cours de route.
Arrivée à Médine et installation à l'hôtel.
3ème jour : Journée libre, visite des tombes du prophète, de Abou Bakr et du baquî.
4ème jour : Visite guidée en autocar du tombeau de Hamza, de la mosquée de la Kaaba, de la mosquée aux deux kiblat et des sept mosquées.
5ème au 7ème jour : Séjour libre.
8ème jour : Transfert sur Mekka (420 km).
9ème jour : Arrivée à Mekka, installation à l'hôtel.
Accomplissement libre du rite de la Omra.
10ème jour : Journée libre.
11ème jour : Visite de Djebel Errahma ou Arafat, de Mouzdalifa, de Mina et de Djebel Nour.

Travail de groupes : ***En vous servant d'une carte géographique,tracez l'itinéraire qui correspond au programme OMRA.***

Table des matières

Table des matières

Remerciements
Dédicace
Sommaire

Introduction générale 3

Chapitre I : L'état des lieux de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Introduction 5

1. Le statut du français en Algérie 5

2. L'enseignement du français au primaire 6

3. L'enseignement du français au moyen 8

4 . L'enseignement du français au secondaire..... 4

4-1Les objectifs de l'approche par compétence (APC) 9

4-2 La répartition du programme FLE au secondaire 10

4-3La démarche du projet dans le système au secondaire 11

4-4 L'évaluation au secondaire 12

4-4-1 L'évaluation diagnostique 12

4-4-2 L'évaluation formative 13

4-4-3 L'évaluation sommative et certificative 13

4-4-4La production de l'écrit 13

5. L'intérêt du passage aux genre de discours au secondaire Algérien..... 14

5-1 Qu'est ce qu'un genre 14

5-2 La compétence communicative..... 15

5-2-1Essai de définition de la notion 15

Conclusion 16

Chapitre II : Circonscription du domaine de la didactique de l'interculturel

Introduction 18
1.L'approche interculturelle selon Christian PUREN 18
2.Définition de la culture 18
2-1 Sur le plan anthropologique 18
2-2 Sur le plan structurel 19
3. L'interculturel 20
3-1 L'interculturel sous sa forme adjectivale ou nominale 20
3-2 L'interculturel sur le plan historique 20
3-3 L'interculturel dans la didactique des langues étrangères 21
3-3-1 Le français dans une classe de langue étrangère 21
3- 3-2- La définition de la communication interculturelle en FLE 21
3-3-2-1 Les obstacles de la communication interculturelle 22
3-4 L'altérité, une condition dans un milieu multiculturel et interculturel 24
3-4-1 Définition de l'altérité 24
3-4-2 Distinction entre multiculturel, interculturel et pluriculturel 25
4-La compétence culturelle et ses composantes dans le domaine des langues-cultures 26
4-1 La compétence culturelle 27
5- La compétence interculturelle 28
Conclusion 29

Chapitre III : Les choix méthodologiques

Introduction 31
Les technique d'enquêtes 31
1-2 Le questionnaire 31
1-1-2 Les avantages du questionnaire 33
1-1-2-1 Un ordonnancement réfléchi 33
1-1-2-2 Un instrument économique 33
1-1-3 Un instrument normalisé (standarisé) 33
1-1-3 Les limites du questionnaire 33

1-1-4 La structure du questionnaire 34
1-2 L'observation participante 35
1-2-1 Les avantages de l'observation participante 36
1-2-2 Les limites de l'observation participante 36
1-3 L'analyse documentaire 37
2- L'échantillonnage 38
2-1 Justification du choix de l'échantillonnage 38
3. Les conditions de déroulement de l'enquête 38
3-1 Les conditions d'accès aux établissements 38
3-2 Les difficultés rencontrées sur le terrain 39
4. Le recours à une double approche pour l'analyse des données 39
4-1L'approche quantitative 40
4-2 L'approche qualitative 40
5. Le calendrier d'observation 40
Conclusion 41

Chapitre IV : L'observation participante

Introduction 42
L'interculturel dans le déroulement du projet 42
1-2- Les aspects interculturels en séance de compréhension écrite 43
1-3 Les aspects interculturels dans la préparation et la production de l'écrit 44
Les méthodes des enseignantes dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cadre interculturel 45
2-1-L'enseignante n1 :Niveau 2AS 45
2-1-1 L'analyse du support 45
2-2 Enseignante N2 Niveau 3AS 46
2-2-1 L'analyse du support 46
2-3Enseignante 3 niveau 3AS 47
2-3-1Analyse du support 47
Les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants en contexte interculturel 49
3-1 Les difficultés rencontrées par les enseignants 49

3-2 Les difficultés qui entravent les apprenants 51
4. Le commentaire des observations 51
Conclusion 54

Chapitre V : Analyse des questionnaires adressés aux enseignants du FLE au secondaire

Introduction 56
1. Analyse et interprétation des données 56
Conclusion 89

Chapitre VI : L'analyse documentaire

Introduction 91
1. Analyse des documents prescripteurs 91
Analyse du manuel scolaire 2AS 91
1-1-1-Analyse paratextuelle des textes du manuel scolaire de 2AS 91
1-1-2 Analyse du contenu du manuel scolaire sur le plan culturel et interculturel 93
1-2-L'analyse du manuel scolaire 3AS 94
1-2-1 Analyse para textuelle du manuel scolaire 3AS 95
1-2-2 Analyse du contenu du manuel scolaire 3 AS 97
1-3-Analyse de la fiche pédagogique d'une enseignante 100
1-3-1Analyse du document sur le plan méthodologique 100
1-3-1-1La page introductive 100
1-3-1-1-1La première partie (Définition du champ conceptuel de la nouvelle fantastique et ses caractéristiques 100
1-3-1-1-2 La deuxième partie (la rédaction d'un récit fantastique) 101
1-3-1-1-3La troisième partie (La synthèse de la nouvelle) 101
1-3-1-1-4 La quatrième partie (la consigne du projet) 101
1-3-1-2L'analyse des supports 102
1-3-2L'analyse du document sur le plan interculturel 104
Conclusion 106

Conclusion Générale 108

Bibliographie
Annexes

Résumé

Les changements sociétaux appellent le système éducatif à adapter ses méthodes et contenus pour répondre aux besoins des apprenants.

Dans cette perspective, les aspects interculturels jouent un rôle primordial dans l'efficience de l'enseignement-apprentissage du FLE. A cet égard, de nombreux chercheurs ont centré leurs travaux sur la question de l'interculturalité, notamment PUREN, en effet l'enseignement d'une langue étrangère véhicule sa culture afin d'éviter les malentendus qui apparaissent lors d'une rencontre avec l'étranger. C'est pourquoi, il convient de former les enseignants en vue de transmettre les valeurs interculturelles et de préparer les élèves à devenir acteurs et compétents dans des situations inattendues de la vie sociale.

A travers cette recherche scientifique, il importe de mettre en exergue le contexte secondaire algérien, en particulier la classe de langue étrangère : En analysant les manuels scolaires des niveaux 2 et 3AS et les méthodes des enseignants de français.

Dans l'optique de contribuer à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire, une étude épistémologique est effectuée et nous a conduit à d'autres horizons de recherche, plus exactement, l'évaluation de la dimension interculturelle en contexte universitaire.

Mots-clés : Aspects, Interculturels,- culture, enseignement-apprentissage, FLE, Compétence.