

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Laarbi BEN M'HIDI - Oum El Bouaghi -
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de DOCTORAT LMD
en didactique du FLE

La dimension interculturelle à l'ère de la nouvelle réforme
entre discours officiels, supports et réalisation
(Cycle moyen)

Présentée et soutenue publiquement par :

KHIARI Iness Rayane

Devant le jury composé de :

Dre. BENABBES Souad	Université d'Oum El Bouaghi	Présidente
Pr. MEZIANI Amina	Université Batna 2	Directrice de recherche
Dre. BOUKHENNOUFA Noudjoud	Université d'Oum El Bouaghi	Examinatrice
Dr. SOUTI Cherif	Université d'Oum El Bouaghi	Examineur
Dr. BENZEROUAL Tarek	Université Batna 2	Examineur
Pr. FAID Salah	ENS Bou Saâda	Examineur

Année universitaire : 2022/2023

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Laarbi BEN M'HIDI - Oum El Bouaghi -
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de DOCTORAT LMD
en didactique du FLE

La dimension interculturelle à l'ère de la nouvelle réforme
entre discours officiels, supports et réalisation
(Cycle moyen)

Présentée et soutenue publiquement par :

KHIARI Iness Rayane

Devant le jury composé de :

Dr. BENABBES Souad	Université d'Oum El Bouaghi	Présidente
Pr. MEZIANI Amina	Université Batna 2	Directrice de recherche
Dr. BOUKHENNOUFA Noudjoud	Université d'Oum El Bouaghi	Examinatrice
Dr. SOUTI Cherif	Université d'Oum El Bouaghi	Examineur
Dr. BENZEROUAL Tarek	Université Batna 2	Examineur
Pr. FAID Salah	ENS Bou Saâda	Examineur

Année universitaire : 2022/2023

« Je ne veux pas que ma maison soit fermée de tous les côtés et que les fenêtres en soient obstruées. Je veux que les cultures de tous les pays imprègnent ma maison aussi librement que possible, mais je refuse d'être écrasé par l'une ou l'autre d'entre elles. »

Mahatma Gandhi

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Professeur Amina MEZIANI, pour sa supervision éclairée, sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail de recherche.

Je souhaiterais aussi remercier chaleureusement tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude pour leur soutien précieux.

Dédicace

À mes chers PARENTS, pour votre amour inconditionnel et votre soutien indéfectible.

Ce travail vous est dédié, en témoignage de ma profonde reconnaissance pour tout ce que

vous avez fait pour moi. Votre dévouement et vos sacrifices ont été inestimables.

Inès

Résumé

Depuis le début du XXI^e siècle, l'approche interculturelle a gagné en importance dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En Algérie, tout comme ailleurs, la problématique de l'interculturel demeure d'un intérêt prégnant, tant en termes de représentations que de pratiques concrètes. Cette thèse, située au carrefour de la didactique du FLE et de la didactique des langues-cultures, se propose de mesurer le degré de conformité des textes officiels avec les contenus d'enseignement des quatre années du cycle moyen et de vérifier, *in fine*, les représentations des enseignants du FLE quant à l'approche interculturelle.

En effet, devant l'hégémonie manifeste des textes officiels résolument en faveur de l'interculturel, nous avons estimé qu'il était impérieux de réexaminer minutieusement la pertinence de sa présence effective au sein des supports didactiques, en particulier dans les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération récemment diffusés dans le contexte éducatif algérien. L'objectif était de mettre en exergue les continuités et/ou les ruptures qui émergent entre les discours relatifs à l'interculturel et les propositions didactiques qui les mettent en pratique et les concrétisent.

Ainsi, il découle de l'analyse des manuels scolaires une absence relative de la dimension interculturelle au profit d'une forte emphase sur la contextualisation. De plus, les contenus didactiques proposés ne sont pas conçus dans une perspective axée sur l'objectif interculturel, mais semblent plutôt être orientés vers une philosophie générale fondée sur les valeurs universelles. (Dimension transculturelle). En outre, s'inscrivant dans la perspective de l'Algérianisation des contenus d'enseignement, les auteurs-concepteurs des nouveaux manuels scolaires manifestent une remarquable sauvegarde et réhabilitation du patrimoine historique, géographique, culturel et civilisationnel algérien. En d'autres termes, ils se distinguent par un attachement à la culture nationale et se singularisent par l'hégémonie des valeurs qui fondent l'identité algérienne notamment : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité*. En effet, la situation pour le moins ambiguë que vit la langue française en Algérie et son association avec les tendances idéologico-historiques a fait du paysage éducatif un lieu d'enjeux idéologiques ne mettant aucunement en valeur les besoins effectifs de l'école algérienne.

D'un autre côté, il est notable de constater, à travers notre enquête menée par l'entremise d'un questionnaire, que la majorité des enseignants interrogés se conforment aux programmes d'enseignement en vigueur sans y apporter la moindre modification. Parmi les facteurs, pour lesquels l'on attribue à l'interculturel une portion congrue, nous soulevons ceux inhérents essentiellement à l'absence d'une formation à l'interculturel.

Mots clés : réforme, système éducatif algérien, deuxième génération, dimension interculturelle, textes officiels, manuels scolaires de FLE, représentations.

ملخص

منذ بداية القرن الحادي والعشرين، اكتسبت النهج الثقافي العابر للثقافات أهمية متزايدة في مجال تعلم وتعليم اللغات الأجنبية. في الجزائر، تظل قضية التعدد الثقافي محورية وذات أهمية كبيرة، سواء من حيث التصورات أو الممارسات العملية. تهدف هذه الأطروحة، التي تتواجد في تقاطع تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وتعليم اللغات والثقافات، إلى قياس مدى تطابق النصوص الرسمية مع محتويات تدريس الأعوام الأربعة للمرحلة المتوسطة، وفي النهاية، التحقق من تصورات معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية فيما يتعلق بالنهج الثقافي العابر للثقافات.

في الواقع، نظرًا للهيمنة الواضحة للخطابات الرسمية المؤيدة بشكل حازم للتعدد الثقافي، قررنا أنه من الضروري إعادة النظر بعناية في ملاءمة وجوده الفعلي في المواد التعليمية، خاصة في الكتب المدرسية الجديدة من الجيل الثاني التي تم توزيعها مؤخرًا في السياق التعليمي الجزائري. الهدف كان تسليط الضوء على التواصل و/أو الانقطاعات التي تظهر بين الخطابات المتعلقة بالتعدد الثقافي والمقترحات التعليمية التي تمارسها وتجسدها.

وبالتالي، يترتب عن تحليل الكتب المدرسية غياب نسبي للبعد الثقافي المتعدد الثقافات لصالح التركيز الشديد على السياقية. بالإضافة إلى ذلك، فإن المحتويات التعليمية المقترحة ليست مصممة من منظور متوجه نحو الهدف الثقافي المتعدد الثقافات، بل يبدو أنها موجهة بدلاً من ذلك نحو فلسفة عامة مستندة إلى القيم العالمية. (البعد القيمي).

بالإضافة إلى ذلك، يتجسد في آفاق توجه الأعمال المصممة للكتب المدرسية الجديدة رغبة واضحة في إعادة تأهيل التراث التاريخي والجغرافي والثقافي والحضاري الجزائري. وبعبارة أخرى، يتميز هؤلاء المؤلفون والمصممون بالتمسك بالثقافة الوطنية وبتسليط الضوء على القيم التي تشكل هوية الجزائر، بما في ذلك الإسلام والعروبة والأمازيغية.

في الواقع، جعلت الوضعية المبهمة للغة الفرنسية في الجزائر وارتباطها بالاتجاهات الأيديولوجية والتاريخية من المشهد التعليمي مكانًا للصراعات الأيديولوجية التي لا تبرز بأي حال من الأحوال الاحتياجات الفعلية للمدرسة الجزائرية

من ناحية أخرى، لاحظنا من خلال الاستبيان الذي أجريناه أن الغالبية العظمى من المعلمين الذين تم استجوابهم يلتزمون ببرامج التدريس الحالية دون إجراء أي تعديلات. ومن بين العوامل التي تساهم في هذا التقليل البالغ من الاهتمام بالتعدد الثقافي، نرفع تلك المرتبطة بغياب التدريب اللازم في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح، النظام التعليمي الجزائري، الجيل الثاني، البعد الثقافي، النصوص الرسمية، الكتب المدرسية لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، التصورات

Abstract

Since the beginning of the 21st century, the intercultural approach has gained importance in the field of foreign language teaching and learning. In Algeria, as well as elsewhere, the issue of interculturality remains of significant interest, both in terms of representations and concrete practices. This thesis, situated at the intersection of FLE (Teaching French as a Foreign Language) and language-culture didactics, aims to measure the degree of conformity of official texts with the teaching contents of the four years of the middle cycle and, ultimately, to examine the representations of FLE teachers regarding the intercultural approach.

Indeed, faced with the manifest hegemony of official discourses strongly in favor of interculturality, we deemed it imperative to meticulously reassess the relevance of its effective presence within didactic materials, particularly in the new second-generation textbooks recently disseminated in the Algerian educational context. This approach aims to gain a deeper understanding of the real impact of interculturality in the field of teaching/learning French as a foreign language in our country. The objective was to highlight the continuities and/or ruptures that emerge between discourses related to interculturality and the didactic proposals that put them into practice and bring them to fruition.

Thus, the analysis of textbooks reveals a relative absence of the intercultural dimension in favor of a strong emphasis on contextualization. Furthermore, the proposed didactic contents are not designed from an intercultural objective perspective, but rather seem to be oriented towards a general philosophy based on universal values.

Moreover, aligning with the perspective of Algerianizing teaching contents, the authors/designers of the new textbooks demonstrate a remarkable preservation and rehabilitation of Algerian historical, geographical, cultural, and civilizational heritage. In other words, they stand out for their attachment to national culture and are characterized by the hegemony of values that underpin Algerian identity, notably Islam, Arabness, and Amazighness. Indeed, the somewhat ambiguous situation experienced by the French language in Algeria and its association with ideological-historical trends has made the educational landscape a place of ideological challenges that do not effectively prioritize the needs of the Algerian school.

Through our survey conducted using a questionnaire, it is noteworthy to observe that the majority of interviewed teachers conform to the current curriculum without making any modifications. Among the factors, which contribute to a limited portion of interculturalism, we highlight those mainly related to the absence of intercultural training.

Keywords: reform, Algerian education system, second generation, intercultural dimension, official texts, FLE textbooks, representations.

Sommaire :

Introduction générale.....	13
CADRE THEORIQUE : CONTEXTE ET APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	22
Chapitre1: La dimension interculturelle : conception didactique et enjeu éducationnel	23
Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel.....	47
Chapitre 3 : Les manuels scolaires : définition, conception et mise en œuvre	69
CADRE INSTITUTIONNEL	90
Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance	90
CADRE PRATIQUE : TRAVAIL DE TERRAIN : MÉTHODOLOGIE, ANALYSE DES PROGRAMMES, MANUELS ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	114
Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération du cycle moyen : leurre ou réalité ?	115
Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions.....	226
Conclusion générale.....	290
Références bibliographiques.....	298
Tables des matières.....	313
Annexes.....	320

Liste des tableaux

Tableau statistique n° 01 : sexe	232
Tableau statistique n° 02 : diplôme	233
Tableau statistique n° 03 : statut actuel.....	234
Tableau statistique n° 04 : durée d'exercice.....	235
Tableau statistique n° 05 : provenance sociodémographique des élèves.....	236
Tableau statistique n° 06 : connaissances des concepts autour de l'interculturel.....	238
Tableau statistique n° 07 : définition de la culture.....	238
Tableau statistique n° 08 : définition de l'interculturel.....	242
Tableau statistique n° 09 : le rapport entre la langue et la culture.....	244
Tableau statistique n° 10 : l'impact de la confrontation à la diversité culturelle.....	244
Tableau statistique n° 11 : la coexistence des cultures en classe de FLE en Algérie.....	249
Tableau statistique n° 12 : le(s) pays de référence culturelle en classe de FLE.....	251
Tableau statistique n° 13 : la compétence interculturelle.....	253
Tableau statistique n° 14 : les approches d'enseignement	256
Tableau statistique n° 15 : les difficultés et les obstacles.....	258
Tableau statistique n° 16 : les objectifs de l'approche interculturelle.....	260
Tableau statistique n° 17 : les activités d'apprentissage.....	262
Tableau statistique n° 18 : le degré de conformité entre le contenu des manuels et les finalités	264
Tableau statistique n° 19 : les nouveaux manuels scolaire et la compétence interculturelle	
Tableau statistique n° 20 : les nouveaux manuels scolaires et le savoir-faire/être/agir/devenir	268
Tableau statistique n° 21 : le repérage des indices culturels.....	269
Tableau statistique n° 22 : l'adoption des supports extra-scolaires.....	270
Tableau statistique n° 23 : les apprenants intéressés par la découverte des cultures étrangères.....	270
Tableau statistique n° 24 : la formation universitaire et l'interculturel.....	274
Tableau statistique n° 25 : le degré de maîtrise (théorique et pratique) de l'interculturel.....	276
Tableau statistique n° 26 : l'élaboration des fiches pédagogiques/grilles d'évaluation....	276
Tableau statistique n° 27 : les journées pédagogiques et l'interculturel.....	280
Tableau statistique n° 28 : dispositif de formation à l'interculturel.....	282
Tableau statistique n°29 : forme souhaitable du dispositif de formation	284

Liste des représentations graphiques :

Représentation graphique n° 01 : sexe	232
Représentation graphique n° 02 : diplôme	233
Représentation graphique n° 03 : statut actuel.....	234
Représentation graphique n° 04 : durée d'exercice.....	235
Représentation graphique n° 05 : provenance sociodémographique des élèves.....	236
Représentation graphique n° 06 : connaissances des concepts autour de l'interculturel...	238
Représentation graphique n° 07 : définition de la culture.....	240
Représentation graphique n° 08 : définition de l'interculturel.....	242
Représentation graphique n° 09 : le rapport entre la langue et la culture.....	244
Représentation graphique n° 10 : l'impact de la confrontation à la diversité culturelle...	246
Représentation graphique n° 11 : la coexistence des cultures en classe de FLE	249
Représentation graphique n° 12 : le(s) pays de référence culturelle en classe de FLE.....	251
Représentation graphique n° 13 : la compétence interculturelle.....	253
Représentation graphique n° 14 : les approches d'enseignement	256
Représentation graphique n° 15 : les difficultés et les obstacles.....	258
Représentation graphique n° 16 : les objectifs de l'approche interculturelle.....	260
Représentation graphique n° 17 : les activités d'apprentissage.....	262
Représentation graphique n° 18 : le degré de conformité entre le contenu des manuels et les finalités	264
Représentation graphique n° 19 : les nouveaux manuels scolaire et la compétence interculturelle.....	266
Représentation graphique n° 20 : les nouveaux manuels scolaires et le savoir-faire/être/agir/devenir	268
Représentation graphique n° 21 : le repérage des indices culturels.....	269
Représentation graphique n° 22 : l'adoption des supports extra-scolaires.....	270
Représentation graphique n°23 : élèves intéressés par la découverte des cultures étrangères	
Représentation graphique n° 24 : la formation universitaire et l'interculturel.....	274
Représentation graphique n° 25 : le degré de maîtrise (théorique et pratique) de l'interculturel.....	276
Représentation graphique n°26 : l'élaboration des fiches pédagogiques/grilles d'évaluation	
Représentation graphique n°27 : les journées pédagogiques et l'interculturel.....	280
Représentation graphique n°28 : dispositif de formation à l'interculturel.....	282
Représentation graphique °29 : forme souhaitable du dispositif de formation.....	284

Introduction générale

Introduction générale :

La mondialisation, la globalisation, l'universalité et le mouvement d'ouverture, sont devenus les concepts les plus en vogue depuis la seconde moitié des années 90. Ils ont, d'une part, engendré de multiples rencontres, échanges et interactions entre individus et sociétés linguistiquement et culturellement hétérogènes, et d'autre part, suscité de nombreuses controverses non seulement dans le milieu des sciences sociales, politiques et économiques mais également au sein de l'institution éducative.

Par voie de conséquence, l'école, constituant le socle éducatif et pédagogique où seront formés les futurs citoyens, ambitionne d'apprendre aux apprenants, d'une part, à objectiver leurs propres systèmes de référence et d'autre part, à admettre l'existence d'autres pratiques culturelles, d'autres coutumes, et d'autres valeurs. L'objectif majeur étant de s'ancrer dans une nouvelle réalité éducative axée sur la décentration, la tolérance, l'empathie et notamment le respect de la différence et de la diversité.

Par ailleurs, au cours des dernières années, la Didactique des Langues et des Cultures (DLC) accorde une importance accrue à la promotion et à la valorisation de la dimension interculturelle en classe de langue (CECR, 2001, p.9). Elle s'efforce de doter l'apprenant d'un ensemble de connaissances sur la culture de l'Autre et aussi à le sensibiliser aux différentes connaissances relatives aux croyances, aux civilisations et aux traditions d'une société étrangère. Le but étant de lui faire acquérir une compétence (inter)culturelle qui le prépare, *in fine*, à la vie en société et donc au savoir-vivre ensemble. A ce sujet J. Courty signale qu' :

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. (1984, p.52)

En ce sens, la pédagogie interculturelle, en didactique des langues étrangères, s'impose désormais en condition *sine qua non*, considérant ainsi la classe de langue comme un lieu de rencontre, d'interaction et d'échange actif entre les cultures. M. Denis, à

ce propos, précise que :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. (2000, p.62)

En effet, les langues étrangères constituent un outil favorable à l'ouverture et à la compréhension du monde environnant. Elles représentent un moyen d'accéder à d'autres cultures et donc à l'altérité. À ce même titre, le Conseil de l'Europe stipule que :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (CECR, 2001, p.9)

En l'occurrence, en Algérie, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'attention est portée sur la langue française. De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n° 08/04 du 23 janvier 2008. Ce texte législatif stipule explicitement la place accordée à l'enseignement de la langue française, dans toutes ses dimensions, dans le système scolaire algérien : « *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur, doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.* » (L'ordonnance n° 08/04 du 23 janvier 2008)

Au regard de tout ce qui précède et en tenant compte du contexte qui prévaut sur le plan international, on ne compte plus les pays qui ont entrepris des restructurations considérables au niveau de leur institution éducative.

Ainsi, le système éducatif algérien, à l'instar des autres pays, s'est mobilisé pour refonder une école adaptée aux exigences et aux enjeux de la mondialisation. L'objectif majeur étant l'ouverture sur le monde et la promotion d'une approche interculturelle tout en contribuant étroitement au développement identitaire et personnel de l'apprenant.

Par le fait qu'une réforme d'envergure n'est envisageable que si elle rompt avec les pratiques précédentes et donne lieu à de réels changements sur tous les plans, de

restructurations profondes ont particulièrement ciblé l'actualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage, le bon calibrage des curriculums, la réélaboration des manuels scolaires et la formation réelle de l'apprenant algérien.

Notre intérêt est né du constat de la réalité éducative algérienne, à l'égard de l'enseignement du français comportant deux facettes. La première correspond au discours officiel et aux directives institutionnelles qui favorisent l'adoption de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, la seconde nous renvoie vers la réalité du terrain qui enregistre des disparités par rapport à la mise en pratique de cette dimension. Il est à noter que le constat énoncé se rapporte aux réformes antérieures. (Hamidou, 2008) ; (Boudjadi, 2012) ; (Boughazi, 2017), (Hamaizi, 2021). Notre objectif est de sonder si la nouvelle réforme, communément appelée de deuxième génération, a induit un quelconque changement quant à l'adoption de la composante interculturelle dans la sphère éducative algérienne.

Dans cette optique, notre recherche, s'ancrant conjointement dans les vastes champs de la Didactique du Français Langue Etrangère (désormais FLE) et de la Didactique des Langues et des Cultures (DLC), s'inscrit dans le droit-fil d'une perspective descriptive et analytique. Elle consiste à examiner et à démontrer la place accordée à la dimension (inter)culturelle à l'ère de la nouvelle réforme éducative, dite de deuxième génération/mouture.

Pour cela, les documents institutionnels (loi d'orientation, Référentiel général des programmes, guide méthodologique d'élaboration des programmes, etc.), les nouveaux manuels scolaires de FLE du cycle moyen ainsi que les pratiques et représentations des enseignants nous serviront de supports d'analyse. Le but étant de mesurer le degré de conformité des textes officiels avec le contenu des curriculums et de vérifier, *in fine*, les représentations des enseignants du FLE quant à l'approche interculturelle.

De facto, la question centrale que la présente recherche tente d'explicitier est celle de la conformité ou de l'écart entre les finalités que préconisent les injonctions des discours officiels, les nouveaux contenus didactiques et les pratiques effectives en classe de FLE.

Ainsi, cette recherche a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

De quelle manière les initiatives entreprises par le système éducatif algérien, dans le contexte de la nouvelle réforme éducative dite de deuxième génération, se manifestent-elles pour favoriser la promotion de la dimension interculturelle au sein des nouveaux programmes d'enseignement de FLE ?

Dans quelle mesure le contenu des nouveaux manuels scolaires est-il conforme aux objectifs promus par les textes officiels et les documents institutionnels en termes de promotion et de valorisation de l'approche (inter)culturelle ?

Les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération contribuent-ils véritablement au développement de la compétence interculturelle et à la formation d'un individu conscient de la relation entre identité et altérité ? En d'autres termes, dans quelle mesure les activités et les supports pédagogiques proposés valorisent-ils les différents domaines de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoir-devenir) ?

Les enseignants de FLE sont-ils dûment formés pour mettre en œuvre avec succès l'approche interculturelle en classe et ainsi initier efficacement leurs apprenants au dialogue interculturel ?

À ces questions nous proposons des hypothèses que nous vérifierons à l'issue de la lecture des directives institutionnelles, l'analyse des nouveaux manuels scolaires de deuxième génération et de l'interprétation des résultats de l'enquête par questionnaire menés auprès des enseignants de FLE :

La nouvelle réforme du système éducatif algérien, de deuxième génération, afficherait l'ambition et la volonté de promouvoir la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement du cycle moyen. En effet, en cette ère de mondialisation, il est largement accepté que l'Algérie traverse une période de profondes mutations à tous les niveaux. Ainsi, nous partons du postulat que l'école ne peut demeurer en retrait de ces évolutions, étant une institution officielle faisant partie intégrante de la société. Elle doit s'ouvrir pour accompagner cette nouvelle dynamique et contribuer à l'instauration du réflexe culturel chez les citoyens algériens, appelés à vivre en harmonie avec l'Autre dans une atmosphère empreinte de paix, de respect mutuel et de tolérance.

Compte tenu de ce qui précède, les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération du cycle moyen seraient porteurs de schèmes (inter)culturels et contribueraient à la formation d'un individu conscient de la relation entre identité et altérité. En effet, la prise en compte de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE est un enjeu important dans de nombreux pays, notamment en Algérie où l'on cherche à favoriser le dialogue interculturel. Il est donc raisonnable de penser que les nouveaux manuels scolaires aient été conçus en tenant compte de cet enjeu et visent à y répondre.

Les professeurs d'enseignement moyen de FLE en Algérie seraient conscients de la nécessité d'intégrer la compétence interculturelle dans les objectifs d'apprentissage mais rencontreraient des difficultés liées à l'absence d'une formation sur le tas et d'un guide de traitement méthodologique ce qui les conduiraient à accorder la primauté aux éléments linguistiques au détriment du culturel. En effet, il convient de noter que l'enseignement du FLE en Algérie a longtemps été centré sur l'apprentissage des structures linguistiques, aux dépens d'une approche plus communicative et culturelle.

Afin de répondre aux questions posées et de vérifier le bien-fondé de notre réflexion, nous avons scindé notre recherche en deux parties cardinales se déclinant en six chapitres présentant le contexte théorique de l'étude, le cadre méthodologique et l'analyse des données recueillies :

Dans le premier chapitre, de multiples études bibliographiques et recherches empiriques nous ont servies de cadre de référence pour présenter l'armature théorique adéquate quant à l'interculturel afin d'appréhender sa transposition dans les disciplines de référence à savoir la didactique et la pédagogie d'une part, et d'explicitier la façon dont il a été traduit sur le plan méthodologique et praxéologique d'autre part.

Le second chapitre sera axé particulièrement sur les concepts et notions théoriques et épistémologiques ayant trait à l'interculturel tout en ayant comme toile de fond la didactique des langues-cultures et du FLE.

L'intérêt de ce chapitre est, alors, de construire l'assise théorique de notre étude afin de mettre l'accent sur la dimension interculturelle et les notions clés qui lui sont liées à savoir : l'ethnocentrisme, la décentration, la culture, les stéréotypes, les préjugés, les représentations, les clichés, l'identité, l'altérité, la sensibilité interculturelle, le relativisme, le choc culturel, la compétence interculturelle, etc.

Introduction générale

Nous nous intéresserons au niveau du troisième chapitre à l'évolution des recherches relatives à l'interculturel dans les manuels de langues et au rôle de ces derniers dans d'acquisition de la compétence (inter)culturelle.

La démarche méthodologique sera évoquée dans la deuxième partie, dite pratique, où seront détaillés les trois principaux axes du cadre d'analyse de notre recherche. Le traitement des données recueillies sera structuré selon trois grands chapitres qui s'adosent l'un à l'autre, s'étayent et se justifient, à notre sens, réciproquement.

D'abord, le quatrième chapitre s'orientera essentiellement vers le volet institutionnel de cette recherche où nous dégagerons les nouvelles injonctions pédagogiques, les attentes institutionnelles et les finalités de l'enseignement que prône la nouvelle réforme du système éducatif algérien à l'égard de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE, et aussi à l'intérêt porté à la dimension interculturelle au cycle moyen.

En d'autres termes, ce chapitre consistera à démontrer la place accordée à l'interculturel dans les directives institutionnelles issues de la tutelle, à l'ère de la nouvelle réforme éducative de deuxième génération. L'objectif étant l'examen des instructions officielles pour mesurer, *in fine*, le degré de leur conformité avec le contenu des nouveaux manuels scolaires et des programmes d'enseignement.

Il s'agit, en l'occurrence, d'une recherche documentaire et une analyse descriptive des textes officiels législatifs notamment la loi d'orientation, le référentiel général des programmes, l'argumentaire des programmes, le guide d'élaboration des programmes, les guides de l'enseignant, les documents d'accompagnement, etc.

S'ensuit le cinquième chapitre de la thèse qui sera consacré, dans un premier temps, à l'analyse des programmes d'enseignement et des nouveaux manuels scolaires du cycle moyen en usage où il est question d'examiner et d'explorer les supports didactiques, textuels ou iconiques soient-ils, faisant appel à l'(inter)culturel. L'analyse se fera à l'aide d'une grille conçue à cet effet. Ceci nous permettra de faire le point sur les stratégies didactiques et les moyens mis en œuvre par les auteurs-concepteurs des manuels scolaires pour accompagner le changement auquel invite la nouvelle réforme éducative. En d'autres termes, cette réflexion permettra de questionner la place des manuels dans le dispositif didactico-pédagogique. Dans un second temps, nous proposerons des pistes visant la

didactisation des composantes interculturelles par le biais des mêmes contenus didactiques proposés mais en variant les activités et les questions de compréhension. En effet, dans le cadre de notre analyse, nous nous attelons à aller au-delà de la simple identification des schèmes culturels qui y sont présents. Notre approche a pour ambition d'aller plus loin en suggérant aux enseignants des pistes didactico-pédagogiques susceptibles de leur permettre d'appréhender les contenus d'enseignement de manière plus approfondie, et ce, dans une perspective interculturelle. Cette démarche s'inscrit dans notre volonté de contribuer à la construction d'un environnement éducatif plus inclusif et empreint de respect envers la diversité culturelle.

Enfin, pour mener à bien notre recherche, nous avons conçu un questionnaire d'enquête dans l'intention de nous offrir un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche et de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants.

Ainsi, dans le sixième chapitre, nous exposerons un questionnaire adressé aux enseignants du FLE. Le but étant de repérer leurs discours pédagogiques et représentations vis-à-vis de la pédagogie interculturelle, vérifier le degré de leur prise de conscience des potentialités (inter)culturelles offertes par les nouveaux manuels scolaires de FLE de deuxième génération, déterminer la place accordée à la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, savoir si la compétence (inter)culturelle est réellement sollicitée dans leurs objectifs d'apprentissage escomptés et d'identifier, *in fine*, les obstacles qui les entravent dans leurs pratiques d'enseignement ainsi que leur opinion vis-à-vis d'un éventuel dispositif de formation à l'interculturel.

L'enquête par questionnaire sera soumise essentiellement à un traitement du contenu combinant une analyse statistique/thématique à visée descriptive/analytique relevant des méthodes empirico-inductives. Nous procéderons à un traitement à la fois quantitatif et qualitatif afin de mieux examiner la cohérence, la pertinence et la constance des données informatives tirées des réponses de la population enquêtée.

Dans la conclusion générale, dernière étape de ce travail, nous reverrons les questions, les hypothèses et la démarche méthodologique de la recherche préalablement émises, synthétiserons les résultats obtenus à l'issue de toutes nos analyses et enfin exposerons les perspectives et apports de cette recherche. Nous mettrons en avant, *in fine*, des suggestions

Introduction générale

relatives à une meilleure prise en compte de la composante interculturelle dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE.

CADRE THEORIQUE :

**CONTEXTE ET APPROCHE
THÉORIQUE DE LA
RECHERCHE**

Chapitre 1 :

**La dimension interculturelle :
conception didactique et enjeu
éducatif**

Introduction :

Dans un monde où la diversité linguistique et culturelle est omniprésente, chaque individu a le devoir de participer à l'épanouissement global de la société. Dans ce contexte complexe, de nombreuses initiatives ont été mises en place pour faciliter la rencontre entre les différentes cultures, promouvoir la cohabitation pacifique, encourager la compréhension mutuelle entre les peuples et enfin développer des activités sociales communes qui transcendent les particularités propres à chaque groupe.

Par ailleurs, de nos jours, le monde est confronté à une crise importante relative à la coexistence pacifique entre les différents groupes humains, une situation qui perdure depuis plusieurs décennies. Les tensions, les dissensions et les conflits liés à l'identité et à la culture s'intensifient de manière constante, laissant apparaître un rejet de l'autre qui s'installe progressivement. Les échanges entre les cultures, quant à eux, se heurtent fréquemment à des obstacles injustifiés, rendant difficile une communication pacifique et harmonieuse entre elles.

Devant de tels défis, l'institution scolaire est confrontée à un impératif essentiel qui est de remplir pleinement son rôle dans la promotion de la compréhension de la diversité culturelle et dans la communication interculturelle. Il s'agit là d'une mission délicate et épineuse visant à éveiller la conscience des apprenants quant à l'existence des autres cultures d'une part et à les sensibiliser à la richesse de la diversité culturelle et civilisationnelle d'autre part. En effet, étant donné qu'« *Actuellement, on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture ; l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de « civilisation ».* » (Claes, 2003, p. 47).

Ainsi, dans le présent chapitre, notre attention se portera sur la dimension interculturelle en tant que conception didactique et enjeu éducatif dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE.

1 La langue et la culture : une relation dyadique

La langue et la culture sont étroitement liées, car la langue joue un double rôle dans la culture d'une communauté : elle en est à la fois un élément constitutif de la culture d'une communauté donnée et l'outil permettant à l'individu d'exprimer sa vision du monde. La langue véhicule tous les éléments et les traces culturels d'une société, et c'est à travers les mots que l'on peut découvrir les valeurs et les croyances des peuples. En effet, les traditions et les normes culturelles se manifestent dans la langue et se transmettent ainsi de génération en génération. Autrement dit, la langue incarne la culture en la rendant tangible et active, assurant ainsi sa continuité et son évolution. C'est donc par l'entremise des interactions sociales que la langue acquiert sa signification. P.Charaudeau stipule à ce propos que :

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

Dans le même ordre d'idées, C. Puren fait remarquer qu' : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* » (1998, p. 372)

En effet, la langue est le principal, voire le seul moyen d'explorer une culture différente, car la signification des mots est ancrée dans leur contexte culturel. Cela implique que la connaissance culturelle est essentielle pour comprendre et maîtriser une langue étrangère. Il est donc important de considérer la culture comme une exigence fondamentale de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, plutôt que comme une simple dimension accessoire. La culture est, en effet, un élément crucial de la société, étant à la fois son socle fondamental et sa force interne.

Ainsi, l'idée selon laquelle la connaissance de la langue suffit pour comprendre et communiquer est une illusion étant donné que « *la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens.* » (Bourdieu, 1982, p. 16). Il est désormais largement admis que l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture doit se faire conjointement plutôt qu'indépendamment. Ainsi, nous sommes d'accord avec

Louis Porcher sur le fait qu'il est impossible d'enseigner « *une langue à travers un simple contenu linguistico- linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.* » (1995, p.53)

Dans cette perspective, G. Zarate (1993, p.73) soutient que la relation entre la langue et la culture est particulièrement indissociable lorsque l'enseignement repose sur la découverte du sens, l'explication des implicites et l'analyse réflexive des représentations culturelles, que ce soit dans la langue maternelle ou la langue étrangère.

De cette manière, si l'on envisage le rapport entre la langue et la culture comme un concept, cela implique de prendre en compte l'évolution historique de la langue. Cela va au-delà des considérations purement linguistiques, car cela suppose de reconnaître que la langue n'existe que dans le contexte de sa transmission et de son appropriation au sein des multiples et diverses interactions socioculturelles.

Ainsi, pour être capable de communiquer efficacement dans un contexte interculturel, il est essentiel de posséder une compétence culturelle qui nous permet de comprendre les formes symboliques propres à une communauté linguistique et culturelle différente de la nôtre. En effet, cette compétence culturelle est un mode de perception qui nous aide à interpréter les nuances et les différences culturelles qui peuvent influencer la communication.

2 Sur l'interculturel :

Les écrits de plusieurs auteurs, tels qu'Abdallah-Preteille (1996), De Carlo (1998), Cuq (2003) et Meunier (2007), convergent sur l'origine française de la notion d'interculturel dans les années 1970, lorsqu'elle fut employée comme politique éducative pour les enfants immigrés. Depuis, ladite notion a été adoptée par le Conseil de l'Europe et est devenue une référence importante en Europe.

En termes de concept, l'interculturel a été défini de diverses manières, mais nous avons choisi de nous concentrer sur celles qui conviennent le mieux à notre sujet de recherche. Nous débuterons avec la définition proposée par Verbunt qui stipule que :

L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les

peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou sociodiversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble. (2011, p. 9)

Nous estimons que cette définition est particulièrement pertinente dans tous les contextes où l'interculturel est considéré comme crucial et où il est impératif de chercher des solutions pour améliorer les relations entre les cultures. En effet, l'auteur présente l'interculturel comme un horizon optimiste d'un avenir où les cultures différentes peuvent coexister pacifiquement, en faisant référence à un monde où les différences culturelles sont valorisées plutôt que stigmatisées. En outre, ladite définition considère l'interculturel comme une gymnastique, suggérant que les individus doivent être prêts à faire des efforts pour comprendre et respecter les différences culturelles dans leurs interactions quotidiennes. D'un autre côté, l'interculturel est également perçu comme un projet qui vise à prévenir les conflits et à promouvoir une coexistence pacifique, créant ainsi des sociétés plus inclusives et plus justes.

De surcroît, en adoptant une approche psychosociale, Verbunt définit l'interculturel comme étant : « *L'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire* ». (2011, p. 10). Cette définition met en évidence l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte spécifique, ainsi que la nécessité de considérer les éléments qui y sont impliqués dans une relation interculturelle. L'auteur reconnaît que si cette interaction n'est pas gérée adéquatement, elle peut dégénérer en un affrontement, ce qui va à l'encontre de l'objectif de l'approche interculturelle telle que définie par Verbunt (2011) précédemment.

L'interculturel est désormais une nécessité incontournable qu'il est impossible d'ignorer. Son objectif ne se cantonne pas au seul fait de favoriser la coexistence entre les personnes et les cultures, mais vise également à susciter l'émergence de nouvelles valeurs communes étant donné qu' « *il ne suffit plus de juxtaposer les cultures en jeu, de les comparer et de les assimiler, mais il faut comparer de nouvelles configurations, instaurer de nouvelles interactions culturelles, créer une nouvelle culture* » (Dufays, 2006, p.139)

A ce propos, J. Demorgon stipule que « *l'interculturel accompagne les cultures qui se veulent égalitaires, mais ne le sont, au mieux, que très partiellement et dans la ressemblance imposée ou fermement proposée. Ce qu'elles souhaitent, c'est trouver en l'autre un assimilé qui leur ressemble* » (2003, p. 34). En effet, le concept de l'interculturel s'impose actuellement comme une idéologie qui aspire à l'union de toutes les cultures, quelle que soit leur proportion dans la société. Toutefois, la concrétisation de cette ambition requiert la prise en compte de la tolérance et de la reconnaissance mutuelle. Ainsi, l'encouragement d'une interaction dynamique est fondamental pour favoriser une compréhension plus approfondie entre les différents acteurs de la société.

Louis Porcher, à son tour, définit l'interculturel, dans sa forme la plus simpliste, comme étant un échange entre au moins deux cultures et le considère comme une stratégie adaptée à une réalité plurielle. *De surcroît*, il distingue quatre types d'interculturel, à savoir : sexuel, générationnel, régional et religieux. En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, l'interculturel est la manifestation tangible d'un : « *universel-singulier [susceptible d'être] la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et source d'une diversité féconde* » (Porcher, 2003, p. 33)

En effet, la mondialisation requiert que les cultures soient ouvertes les unes aux autres et cela ne peut être possible que si ceux qui les portent évitent de vivre en isolation. Ainsi, l'interaction des cultures selon une perspective interculturelle crée des processus de mutation en proposant une alternative au repli identitaire et au cloisonnement. A ce propos, Ladmiral (1999, p. 130) partage l'opinion des auteurs susmentionnés selon laquelle l'interculturel ne peut se produire que si des individus issus de cultures distinctes se croisent. Cependant, il apporte une nuance à son approche en soulignant que « *pour que la rencontre ait vraiment lieu, il aura d'abord le plus souvent fallu triompher sur ce qu'il est convenu d'appeler l'obstacle de la langue* ».

Ainsi, selon Ladmiral, la langue tient un rôle fondamental dans les échanges interculturels. Par conséquent, il en découle que l'interculturel est un facteur incontournable pour toute personne qui enseigne ou apprend une langue étrangère. En effet, comme le souligne Abdallah-Preteille (1986), il ne s'agit plus aujourd'hui de savoir si l'interculturel doit avoir sa place en didactique des langues, mais plutôt de comprendre

comment il peut être traité et intégré de manière adéquate. À ce même titre, le Conseil de l'Europe stipule que :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (Conseil de l'Europe, 2001, p.9)

3 L'interculturel : objet de réflexion didactique

Depuis les années 70, l'interculturel s'est étendu à travers dans de nombreux ouvrages et études. Au départ souvent associé à la situation des migrants et à l'importance de les intégrer dans la société d'accueil, il s'est depuis lors diversifié. Une étude plus approfondie de l'origine de ce concept (De Carlo, 1998 : 41-44) révèle qu'il a émergé dans le but de répondre aux besoins d'intégration des groupes minoritaires tout en sensibilisant les groupes majoritaires à la façon de coexister dans une société multiculturelle. Quelques temps plus tard, les didacticiens et les enseignants de langue ont adopté ce concept en plaçant au profit « *D'une éducation respectueuse du pluralisme [...] une éducation interculturelle qui ne doit pas avoir pour cible uniquement les personnes qui appartiennent à des groupes minoritaires, mais l'ensemble des citoyens d'une société* » (Ouellet, 2000, p.25). Par conséquent, les défis relatifs à la diversité culturelle ont contribué à l'essor rapide du concept d'interculturel, qui a trouvé un terrain propice dans le domaine de la didactique des langues pour toute initiative d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère.

Par ailleurs, d'après Verbunt (2011), l'interculturel est un sujet pluridisciplinaire qui ne se limite pas à la didactique des langues, bien qu'il y occupe une place prépondérante. En effet, la question de la prise en compte de l'interculturel en didactique des langues et plus particulièrement en didactique du français langue étrangère, ne se pose pas et ne se posera probablement jamais car elle s'est rapidement imposée comme une nécessité incontournable. Selon Coste (2013, p. 164), il en ressort que :

Si la didactique de l'interculturel a pris une place de choix dans les formations des enseignants de FLE c'est qu'il était impossible de ne pas considérer le fait qu'un enseignant de FLE est de facto dans une situation interculturelle : confronté aux cultures diverses, avec des apprenants de sa classe. Il s'est donc avéré nécessaire que l'enseignant de FLE sache

faire face à cette situation, non seulement pour aider ses apprenants à entrer dans une nouvelle langue et ses inscriptions culturelles, mais aussi pour proposer un travail réflexif sur les stéréotypes culturels des uns des autres, sur ses propres expériences linguistiques et culturelles, tout comme il peut le faire, malgré-lui, sur les langues et cultures de ses apprenants.

A ce même titre, Porcher stipule que, dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, l'interculturel « *est présent même si on ne le sait pas, même si on ne le veut pas [...]. L'interculturel c'est, radicalement, une nécessité, une composante, un élément qui ne se laisse pas contourner.* » (1996, p. 252) et ajoute que l'interculturel « *n'est pas un simple supplément d'âme* », mais « *un passage obligé* » qui permet à l'apprenant de développer « *la capacité à se décentrer, à se mettre à distance de lui-même pour apprendre à apprivoiser l'étrangeté, c'est-à-dire, d'autres manières de sentir, de penser, de rêver, d'imaginer, de vivre* ». (1996, p. 250).

En outre, d'après Abdallah-Preteille la dimension interculturelle revêt une grande importance pour toute institution éducative étant donné que « *l'école, comme toutes les autres institutions sociales aujourd'hui, est plurielle, composée fondamentalement de cultures diversifiées qui fondent la diversité des publics éducatifs qui coexistent dans une même classe* ». (1999, p. 20). De plus, l'école ne fait que refléter l'état actuel de la société car, comme le souligne Dumont « *il n'y a plus de sociétés homogènes. Toutes les sociétés sont aujourd'hui multiculturelles* ». (2008, p. 162)

Abdallah-Preteille (1996, p.158) soutient que la pédagogie interculturelle repose sur la prise de conscience de l'Autre, qui permet de réintroduire l'aspect culturel dans l'éducation et de reconsidérer la relation entre le Moi et l'Autre. Cette approche pédagogique vise à promouvoir la compréhension mutuelle et l'acceptation de la diversité culturelle en tant que facteurs clés pour favoriser le dialogue et l'harmonie dans une société plurielle.

En outre, Clanet (1990, p.135) considère que le terme « interculturel » est un pléonasme lorsqu'il est associé à la pédagogie, car cette dernière implique déjà une certaine forme d'acculturation de la culture extrascolaire de l'enfant. Étant donné que les systèmes de significations de l'école et de la famille sont divers et hétérogènes, ils finissent par se fusionner, ce qui confère à la pédagogie une fonction acculturante, permettant à

l'individu de s'approprier les valeurs et les normes culturelles de la société dans laquelle il évolue.

En somme, avec la mobilité croissante des individus et la mondialisation des échanges commerciaux, il est devenu essentiel de posséder de solides compétences linguistiques et une plus grande ouverture envers les différentes cultures afin de pouvoir s'adapter à un monde de plus en plus globalisé. Par conséquent, les systèmes éducatifs sont contraints de reconsidérer leur approche pour répondre aux nouvelles dimensions de la diversité linguistique et culturelle. En raison de l'évolution des besoins éducatifs, l'approche interculturelle vise à sensibiliser les apprenants à l'importance de considérer les différentes interprétations culturelles en mettant en avant « *une éducation [qui] vise un projet dialectique : assurer le respect des différences, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement.* » (Camilleri, 1993, p.50)

4 La compétence interculturelle :

Les experts en interculturalité s'entendent pour dire que la compétence interculturelle implique des attitudes émotionnelles associées à la personnalité. Cependant, pour réussir dans les interactions culturelles, il est également essentiel d'avoir une compréhension approfondie de la culture de l'autre et de posséder les compétences nécessaires pour agir de manière appropriée dans ces situations.

Selon Beaco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Gouillet et Panthier (2010), la compétence interculturelle

Permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (2010, p. 6)

La compétence interculturelle concerne, pour ainsi dire, la totalité des langues acquises à travers l'éducation et la société, ainsi que la capacité à communiquer efficacement dans des contextes linguistiques et culturels variés afin de favoriser l'interaction avec les personnes d'autres cultures.

En effet, la compétence interculturelle est souvent considérée comme difficile à appréhender, même après de nombreuses tentatives de définition. Dans son essence même, la compétence interculturelle repose sur des valeurs humaines telles que le respect, l'appréciation, le partage, la solidarité, l'empathie, etc. Ces valeurs sont universelles, partagées entre les cultures et fondées sur l'unité philosophique, spirituelle et religieuse de tous les êtres humains indépendamment de leurs identités culturelles. Elles favorisent l'établissement de relations basées sur une vision commune de l'humanité et permettent de vivre la diversité culturelle comme une source d'enrichissement mutuel.

Dervin (2009, p. 165) résume cette compétence interculturelle en identifiant quatre principes clés :

- 1) *Une ouverture à l'altérité et le développement de capitaux interculturels ;*
- 2) *Une connaissance de soi ;*
- 3) *Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'Autre, i.e. mettre fin à l'ethnocentrisme ;*
- 4) *Une compétence d'interaction et d'analyse. Autrement dit, il s'agirait plus de « comportement » que de « connaissance » sur l'Autre.*

Ainsi, la compétence interculturelle englobe un ensemble de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de capacités nécessaires pour vivre harmonieusement dans une société diversifiée. Cela inclut la capacité à développer une identité propre qui est à la fois unique et plurielle, à surmonter les craintes et les préjugés culturels, à reconnaître et à accepter les différences culturelles, et à être ouvert, accueillant et compréhensif envers les autres. Lorsqu'on rencontre des personnes d'autres cultures, il est important de se sentir enraciné dans sa propre culture sans se sentir menacé ou obligé de renier ses racines.

Par ailleurs, pour favoriser la compréhension entre différentes cultures à travers les langues, il est essentiel de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui lui permettra de comprendre la langue étrangère dans toutes ses dimensions, notamment linguistique, culturelle et interculturelle. Cette compétence lui permettra également de prendre conscience de ses actions en tant qu'acteur social grâce à la réflexion et l'analyse.

A ce propos, Byram, Gribcova et Strakey (2002, p.11) stipulent que l'enseignement des langues devrait :

Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

5 Les composantes de la compétence interculturelle :

Pour développer une compétence interculturelle, il faut avoir un « *certain savoir, certaines capacités et approches.* » (Byram et al. 2002, p. 12). Dans ce même contexte, D. COSTE définit la compétence interculturelle comme étant :

Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. (1998, p. 8)

Ainsi, Lussier et al (2007) ont étudié les différentes composantes de la compétence interculturelle et les ont présentées de la manière suivante :

5.1 Les savoirs :

Les savoirs comprennent les connaissances collectives sur le monde qui se rapportent à la mémoire collective. Ils impliquent l'assimilation des faits liés à la société, à la vie quotidienne, à l'histoire et à la géographie, ainsi que de tous les aspects culturels tels que les normes sociales, les croyances, les coutumes, les représentations, etc. Une attitude de curiosité et d'ouverture d'esprit envers les autres permet au sujet d'enrichir son bagage linguistique et culturel. Cela implique de reconnaître et de respecter la culture de l'autre, tout en ayant conscience de sa propre culture.

5.2 Les savoir-faire :

Les compétences linguistique et culturelle sont essentielles pour fonctionner efficacement dans une langue étrangère. Il est important de s'adapter au contexte culturel et d'être conscient des différences culturelles lors de l'interaction. Pour résoudre les conflits et interpréter correctement les situations de communication, il est essentiel de combiner avec succès les compétences linguistiques et culturelles. En somme, les savoir-

faire consistent à utiliser les connaissances linguistiques et culturelles pour interagir avec succès dans une langue étrangère ce qui implique, *in fine*, d'être en mesure de gérer les stéréotypes que l'on peut avoir de la culture de l'autre.

5.3 Les savoir-être :

Le savoir-être consiste à adopter une approche interculturelle lors de la communication avec des individus issus d'une culture différente. Cela implique de pouvoir prendre du recul par rapport à ses propres valeurs et croyances, et de reconnaître que chaque personne est influencée par son environnement, son éducation, son histoire et sa culture. En résumé, le savoir-faire de la compétence interculturelle fait référence aux compétences transculturelles comme : l'ouverture d'esprit, l'empathie, le respect, la flexibilité, la tolérance, la médiation culturelle, etc.

Il apparaît que la compétence interculturelle est constituée de trois aspects clés : affectif, cognitif et comportemental. L'aspect affectif se réfère à la capacité de l'individu à relativiser son point de vue et à accepter les différences en remettant en question ses repères culturels. L'aspect cognitif implique l'assimilation de connaissances et l'apprentissage de choses nouvelles sur l'autre culture. L'aspect comportementale implique que l'individu doit être capable d'agir efficacement dans des situations interculturelles en mettant en pratique ses nouvelles connaissances et attitudes. Il convient de souligner que toute formation à l'interculturel devrait avoir pour objectif non seulement de développer une compréhension de la culture cible, mais surtout de permettre une expérience vécue avec l'autre culture.

Lussier et al (2007) ont proposé des profils et des indicateurs de compétence interculturelle dans le but d'explorer ce domaine. Ces indicateurs ont été classés en trois niveaux : minimum, moyen et élevé, comme le montre le tableau ci-dessous :

Profils de compétences et indicateurs d'évaluation

	Minimum	Medium	Elevé
Savoirs	<p><i>Niveau de reconnaissance :</i> Informations réduites des systèmes culturels, dominance des stéréotypes Repérage d'éléments culturels limités en relation avec la mémoire collective et à la diversité des systèmes culturels</p>	<p><i>Niveau de comparaison :</i> Connaissances plus vastes se rattachant aux modes de vie, aux us et coutumes et aux valeurs d'autres cultures Capacité d'expliquer et de comparer des faits culturels et des comportements et tout élément à trait culturel.</p>	<p><i>Niveau d'analyse :</i> Connaissances plus approfondies. Particularités diversifiées de certaines cultures Plus de connaissances précises et ciblées sur des éléments culturels, sur des stratégies d'apprentissage. Développement de réflexions et d'observations sur la compétence interculturelle.</p>
Savoir-faire	<p><i>Niveau de fonctionnement</i> Des expériences restreintes dans des contextes interculturels non-ambigus. Implication dans des conversations simples d'ordre culturel. Recours à un langage simple et connu dépourvu de facteurs culturels.</p>	<p><i>Niveau d'interaction</i> Une bonne maîtrise des patrons linguistiques afin d'agir et d'interagir dans des contextes interculturels ambigus. Une participation plus libre à des échanges dans différentes situations culturelles où la tendance à comparer et à analyser les éléments culturels est plus apparente. Il s'agit aussi d'une capacité à décoder et à interpréter certains aspects des comportements verbaux et non-verbaux.</p>	<p><i>Niveau de négociation :</i> Des habiletés à négocier des situations conflictuelles caractérisées par la comparaison et l'analyse des différents aspects culturels du langage. Une implication efficace dans des échanges culturels conflictuels ou inattendus en ayant la capacité de comparer et de déceler les traits culturels relatifs à d'autres cultures. Une mise en relation des cultures à travers la prise en compte des différences et des similitudes Gestion des conflits et des malentendus en manifestant une malléabilité dans les comportements et les interventions en jouant le rôle comme médiateur culturel</p>
Savoir-être	<p><i>Niveau de compréhension</i> Tolérance Conscientisation culturelle Sensitivité aux autres cultures Identification de nouvelles croyances attitudes et valeurs Le sujet rencontre des difficultés dans les situations interculturelles se manifestant par une attitude défensive et un ethnocentrisme. Toutefois, il montre une certaine sensivité et une tolérance envers des comportements culturels étrangers.</p>	<p><i>Niveau d'acceptation et d'interprétation</i> Sympathie Appropriation critique Ouverture à d'autres cultures Les attitudes vis-à-vis des porteurs de cultures différentes sont plus positives. Le sujet éprouve envers eux de la sympathie.</p>	<p><i>Niveau d'intégration et d'internisation</i> Empathie Transfert entre cultures Sens de l'altérité Respect de tout ce qui fonde les cultures des autres (valeurs, tradition, attitudes, etc). Le sujet manifeste plus d'empathie et d'ouverture aux différences. Il agit en tant que médiateur culturel dans des situations interculturelles conflictuelles en observant, analysant et interprétant des malentendus et les événements interculturels tout en défendant sa vision des choses.</p>

Niveaux et indicateurs de la compétence interculturelle. Lussier et al (2007), cité par (Meziani

2021, p131)

6 Les méthodes d'approche interculturelle :

L'approche interculturelle se réalise à la fois par l'adoption d'une "posture intellectuelle" (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses. (Blanchet, 2004, p. 3).

La pratique de l'interculturel requiert la mise en place de principes méthodologiques spécifiques. Ainsi, conformément à la citation de Blanchet en épigraphe, nous examinerons ci-dessous les différentes propositions théoriques et didactiques pour une initiation à l'interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui constitue l'objet central de notre recherche. Pour étayer notre analyse, nous avons choisi de nous référer au recensement des méthodes d'approche établi par Collès (2006), car il nous semble complet et inclusif de toutes les autres perspectives ayant abordé la question de l'interculturel.

6.1 Première méthodologie : par les représentations et les stéréotypes

Geneviève Zarate est une figure importante dans le domaine de l'éducation interculturelle. Elle utilise le concept de « représentation », qui est une manière d'organiser notre compréhension de la réalité, pour développer une méthode pédagogique qui remet en question toute prétention à l'objectivité dans la description de la réalité. Selon Zarate, (1993, p.37) comprendre une culture étrangère nécessite de comprendre les classements propres à chaque groupe et les principes distinctifs qui les différencient des autres.

Les représentations permettent de problématiser la relation entre la culture maternelle et la culture cible. Les stéréotypes, qui sont des représentations simplifiées et généralisées de la réalité, sont à la fois nécessaires pour la compréhension et la production des discours, mais ils peuvent également être réducteurs et entraîner un manque de tolérance envers les autres. (Dufays 1993)

Il est donc important pour l'enseignant de travailler avec ses élèves sur les représentations de l'autre culture. La démarche consiste à leur apprendre les codes culturels de la culture cible et à leur apprendre à les utiliser, tout en les encourageant à prendre conscience de la relativité de leurs représentations.

6.2 Deuxième méthodologie : par le choc culturel

La didactique de l'interculturel a pour but de prévenir ou de limiter les conflits qui peuvent survenir lors de rencontres entre personnes de cultures différentes. Le « choc culturel » est un exemple des conséquences potentielles de ces situations. Il peut être défini comme une expérience émotionnelle et intellectuelle qui se produit lorsque les individus se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger et qui peut mener à la frustration, le rejet, la révolte et l'anxiété. (Cohen-Émerique 1999, p.304).

Les chocs culturels impliquent le langage verbal et non verbal, les valeurs et les conceptions du monde. Pierre Casse (1981, cité par Collès 2006) a identifié quatre étapes dans la réaction des individus à ces situations, à savoir : le contact initial, le premier ajustement, la confrontation et le stress et l'ajustement au stress.

Afin de minimiser les chocs culturels et parvenir à une adaptation positive, il est recommandé de reconnaître ses jugements de valeur, de comprendre le système de communication de l'autre, et de découvrir d'autres domaines où la même proposition culturelle peut se vérifier de manière différente. (Carroll 1987, cité par Collès 2006)

Afin d'optimiser l'apprentissage de la langue en contexte interculturel, il est important pour les apprenants et les enseignants d'identifier les chocs culturels et de les analyser conjointement, permettant ainsi à l'apprenant, d'après Cohen-Emerique (1980, p. 128), de prendre conscience « *de son seuil de tolérance et de sa propre identité culturelle* ».

6.3 Troisième méthodologie : par le support littéraire

De nombreux experts en didactique des langues soutiennent l'idée d'utiliser la littérature comme un moyen d'enseigner les langues dans une perspective interculturelle. Luc Collès, l'un de ces spécialistes, a publié un ouvrage intitulé *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* (1994) dans lequel il expose une hypothèse selon laquelle « *les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières des différents systèmes* ». Collès (1994, p. 17). Autrement dit, la littérature peut être considérée comme un moyen efficace pour faciliter la compréhension et le dialogue entre différentes cultures car elle permet de révéler de manière privilégiée les différentes visions du monde qui existent.

Lorsque l'apprenant est confronté à un texte littéraire, il se retrouve plongé dans une expérience du monde qui lui est souvent étrangère, car elle ne correspond pas toujours à sa propre réalité. Cette rencontre avec l'inconnu ne peut que stimuler sa curiosité et accroître son désir de mieux comprendre l'autre. C'est le désir d'explorer l'altérité, car « *L'Autre est le ressort par excellence de la création littéraire, et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes-prétextes.* » (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996, p.148)

6.4 Quatrième méthodologie : pragmatique ou interactionniste

Selon les propos de Collès (2006, p. 5), la méthode en question a été mise au point par Abdallah-Preteille et Porcher en 1996. Elle repose sur l'idée selon laquelle l'approche interculturelle ne consiste pas en l'acquisition de connaissances encyclopédiques ou d'un savoir exhaustif sur une culture spécifique. Il s'agit là du cœur de la philosophie interculturelle d'Abdallah-Preteille, qui la présente comme une alternative à l'approche civilisationnelle dans l'enseignement de la culture en classe. Dans cette perspective, l'auteure avance que l'approche interculturelle accorde une importance prédominante à la fonction pragmatique ou utilitaire de la langue, plutôt que de sa fonction ontologique. Autrement dit, l'objectif n'est pas d'appréhender la culture comme une réalité en soi, mais plutôt de comprendre comment utiliser la culture dans les interactions sociales. D'après elle, « *La formation interculturelle s'édifie à partir de la fonction instrumentale de la culture, par distinction de sa fonction ontologique. Elle prend appui sur la manipulation et l'instrumentation de la culture par les individus eux-mêmes.* » (2003, p.20). De cette façon, le plus important ne consiste pas à examiner comment « *la culture détermine les comportements mais d'analyser la manière dont l'individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement personnellement* ». (Ibidem, p. 21). Ainsi, il est évident que l'auteure prône une approche interactionniste qui met en avant l'importance de l'« inter » dans l'interculturel, c'est-à-dire ce qui se produit dans l'échange entre deux sujets issus de cultures distinctes.

6.5 Cinquième méthodologie : linguistique

Cette approche englobe de nombreuses pistes méthodologiques qui mettent l'accent sur l'analyse du fonctionnement linguistique des discours, comme le suggère Dervin (2010). En outre, elle inclut également d'autres méthodes, notamment l'approche lexicologique de

Galisson (1991) ainsi que le travail sur les implicites présenté par Charaudeau (2001) et tout un tas d'autres.

En réalité, pour explorer les discours sous un angle linguistique, il est nécessaire d'utiliser des stratégies d'analyse du discours afin d'identifier et de comprendre les différentes manières dont les locuteurs se présentent et définissent les autres. Selon Dervin (2009, p. 169), cette analyse repose sur l'observation des marques de subjectivité, des modalités, l'utilisation des déictiques et des pronoms par le locuteur. Ainsi, en examinant les choix lexicaux du locuteur, on peut comprendre comment il se positionne par rapport à son discours. Selon l'auteur cette approche offre à l'apprenant la possibilité de « *mieux contrôler son propre discours, éviter la mise en scène différentialiste-culturaliste, avoir un impact sur les attitudes, et ainsi agir/réagir éthiquement face à l'altérité.* » (Ibidem, p.170)

Par ailleurs, explorer les implicites culturels est une méthode alternative pour approfondir l'étude des supports authentiques tels que les bandes dessinées, publicités, récits, débats, textes littéraires, etc., car ils sont la seule preuve tangible de l'authenticité d'une culture, car ils sont imprégnés d'implicites culturels qui reflètent les croyances, les normes et les valeurs d'une communauté donnée. Identifier, décrire et expliquer ces implicites « *permet de toucher au problème de l'identité des cultures.* ». (Charaudeau 2001, p.348). Cependant, cette approche nécessite que les enseignants aient préalablement reçu une formation adaptée à cette approche, ainsi qu'une expérience régulière du pays étranger. De plus, il est important qu'ils soient suffisamment curieux pour observer et analyser ce pays étranger au-delà des stéréotypes qui peuvent biaiser la perception de l'identité culturelle.

7 La classe de langue : un espace à vocation interculturelle :

La didactique des langues se trouve actuellement confrontée à la complexité croissante du tissu social ainsi qu'à la survenue d'obstacles culturels entravant l'apprentissage et la communication en langue étrangère. Cet état de fait a soulevé des questionnements quant aux finalités que doit poursuivre l'enseignement des langues, en harmonie avec un projet social qui doit impérativement guider les orientations pédagogiques. De ce fait, il est devenu nécessaire de soumettre les démarches et les contenus didactiques à des normes rigoureuses pour que l'enseignement des langues réponde aux exigences de la

communication planétaire, sur laquelle sont axées les relations interculturelles contemporaines.

La reconnaissance de l'enseignement linguistique conjugué à son corolaire culturel trouve aujourd'hui son expression au sein des théories bien établies relatives à l'interculturalité, domaine propice à l'appréhension des rapports entre cultures et constituant le fondement même des études consacrées à la langue et la culture. En raison de l'impact des problématiques désormais incontournables, telles que la confrontation des cultures, l'enseignement des langues et la communication en langue étrangère, l'interculturel revêt une importance accrue et s'impose comme un élément essentiel dans plusieurs domaines d'études.

Par ailleurs, la didactique des langues est directement concernée par des problématiques essentielles telles que l'identification, la discrimination et la diffusion, dans la mesure où la langue est au cœur de cette discipline. Il est donc fallacieux de tenter d'exclure le pluralisme socioculturel de l'école et de la société, qui s'adaptent aux nouveaux paramètres sociaux et internationaux, du champ d'application de la didactique des langues.

En adhérant aux préoccupations liées à l'interculturalité, les études menées dans le champ de la didactique des langues sont principalement centrées sur la compréhension de l'intérêt de prendre en considération les connaissances et les références des apprenants, ainsi que la diversité socioculturelle et linguistique présente au sein de la classe. Les restructurations didactiques sont essentiellement basées sur l'initiation aux langues, c'est-à-dire la familiarisation avec la diversité linguistique, le fonctionnement et les usages des langues. Cette dynamique crée un environnement interculturel en classe qui nécessite, selon Springer (1998, p. 11), une « *imagination didactique* » pour tenir compte des parcours d'apprentissage des élèves dans un même groupe.

L'introduction des approches interculturelles dans l'environnement de la classe de langue marque l'apparition d'un regard novateur sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et sur les interactions entre les différentes cultures présentes, ce qui se traduit par une évolution de la didactique des langues (DL) vers la didactique des langues et des cultures (DLC). Cette discipline nouvelle marque l'union entre les dimensions linguistique et culturel étant donné l'interdépendance entre la langue et la culture. Son

objectif est de favoriser la prise de conscience interculturelle chez les apprenants en langue étrangère, en les guidant vers l'acquisition d' :

Une aptitude d'utiliser lesdites langues pour satisfaire leurs besoins de communication et, plus particulièrement, de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays, d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments, de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel. (CECR, 2001, p. 10)

L'objectif de la transposition didactique de l'interculturel est de remédier aux disparités qui existent entre les trois éléments fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir la langue, la culture et la communication. Ainsi, pour y parvenir, une méthode est adoptée qui se fonde sur des expériences interculturelles impliquant des situations de communication authentiques, lesquelles requièrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. La genèse de cette approche repose tout d'abord sur l'examen minutieux des identités des apprenants et de leur culture originelle, qui ne constitue pas une réalité universelle, mais plutôt un modèle de référence servant à justifier leurs représentations et leurs valeurs. En outre, une immersion dans la culture de l'Autre s'avèrera indispensable, faute de quoi tout processus d'apprentissage linguistique entraînera des lacunes.

En somme, bien que la langue maternelle s'acquière par imprégnation familiale et sociale, intégrant ainsi sa dimension culturelle, il est tout aussi crucial que l'apprentissage d'une langue étrangère soit accompagné d'un bagage culturel suffisant, permettant à l'apprenant de s'adapter dans la société où cette langue est utilisée couramment, de saisir les comportements de l'Autre, d'en anticiper les réactions et de réagir de manière appropriée en toute situation.

D'après Byram (1992, p.84), l'objectif de l'étude d'une culture est de faciliter l'utilisation de la langue par les apprenants et de les sensibiliser à l'altérité. Selon ses propos, l'apprentissage d'une langue doit permettre aux apprenants d'être opérationnels dans la culture de l'Autre, ce qui confère à la culture une importance primordiale. La langue n'est quant à elle qu'un vecteur pour approcher et appréhender l'Autre.

Bien qu'il soit incontestable que la langue maternelle, dans un cadre d'enculturation, permette de comprendre le monde et d'exprimer de nouvelles expériences, l'acquisition d'un répertoire linguistique plus large dans d'autres langues ne fera que forger une perception singulière du monde. C'est ainsi que les approches interculturelles se voient admises par la didactique des langues, comme en témoignent les propos de Porcher et Abdallah-Preteceille : « *Pour l'instant, seul l'enseignement des langues a tenté modestement de faire entrer l'interculturel dans ses pratiques pédagogiques* ». (1998, p. 175)

Sachant pertinemment que l'interaction avec d'autres langues et cultures peut mettre en question l'universalité de la culture originelle, les chercheurs et les spécialistes en didactique recommandent une approche qui favorise l'exposition à d'autres visions du temps et de l'espace, d'autres modes de relation, ainsi que d'autres systèmes de valeurs, tout en les associant aux représentations initiales des apprenants, celles qui sont liées à leur langue maternelle.

La langue ne saurait se réduire à un simple lexique transposable d'une langue à l'autre, car elle est imprégnée d'une dimension culturelle fondamentale. En effet, pour assurer une communication fluide, il est indispensable de disposer d'un arsenal linguistique qui tient compte des spécificités culturelles propres à chaque contexte. Dès lors, il devient incontestable de considérer la langue et la culture comme deux entités intrinsèquement liées. De plus, pour garantir une communication saine et constructive, une certaine ouverture d'esprit s'avère incontournable. Gauvin définit affirme à ce propos que :

Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. (Gauvin, 1993, p.19)

Toutefois, en milieu scolaire, la suprématie de la langue sur la culture entrave une formation linguistique adéquate. En effet, d'une part, les termes ont souvent plusieurs significations, et l'apprenant est contraint de faire un choix approprié en fonction du contexte, ce qui peut être difficile s'il n'a pas de connaissance des usages particuliers liés à

ce contexte. D'autre part, les échanges verbaux et non verbaux reposent sur des systèmes culturels spécifiques, ce qui influe sur leur teneur et leur forme.

8 L'enseignant, un médiateur interculturel :

Il est communément admis que les enseignants de langues transmettent des représentations culturelles à partir de diverses sources d'information, telles que les programmes d'enseignement, les supports pédagogiques qu'ils utilisent, ainsi que leurs propres expériences. Cependant, il n'est pas certain si ces sources soient utilisées pour aider les apprenants à développer une compétence interculturelle. Bien que les enseignants remplissent un double rôle en tant qu'acteurs sociaux et pédagogues, se considèrent-ils également comme des médiateurs culturels ?

Il convient de rappeler que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique inévitablement le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles. Dans cette optique, ne serait-il pas tout aussi crucial de chercher à renforcer l'ouverture aux autres cultures que de se concentrer uniquement sur le développement des compétences linguistiques des apprenants ? Dans quelle mesure l'enseignant joue-t-il un rôle dans la mise en place de cette démarche ? a-t-il reçu une formation pour cela ?

En effet, il est de plus en plus évident que dans les pratiques pédagogiques actuelles, on accorde une importance excessive à la grammaire et au vocabulaire, au détriment des références culturelles. De plus, les contenus abordés en classe ne reflètent pas suffisamment la diversité culturelle, ce qui rend difficile l'inclusion de la perspective interculturelle. Pour y remédier, les enseignants ont besoin d'une attitude tolérante et ouverte envers les différentes cultures présentes dans la salle de classe, ainsi que d'une connaissance encyclopédique qui leur permette de repérer les références culturelles dans les supports pédagogiques utilisés.

Cependant, les enseignants sont susceptibles de se sentir mal à l'aise, peu sûrs d'eux-mêmes et parfois même impuissants, à un certain moment de leur enseignement, lorsqu'ils sont confrontés aux réactions de leurs apprenants en matière d'aspects interculturels. Ainsi, nous examinerons, dans ce qui suit, dans quelle mesure l'enseignant, élément clé de la formation, est capable de réintroduire l'aspect interculturel en classe de langue, afin de favoriser la socialisation de l'apprenant et de le préparer à une citoyenneté mondiale.

Par ailleurs, les enseignants ne peuvent rester indifférents aux aspects culturels, car ils réagissent de la même manière que toute autre personne face aux cultures étrangères, pas seulement en tant qu'enseignants de langues. C'est pourquoi ils doivent être conscients de l'impact subconscient que peuvent avoir les stéréotypes et les préjugés qu'ils véhiculent sur leur enseignement et leurs élèves. En outre, les enseignants doivent réfléchir à leur propre réaction face aux préjugés de leurs élèves et doivent être capables de remettre en question ces idées préconçues en tant qu'individus influencés inconsciemment par leur propre expérience de l'altérité, et pas seulement en tant qu'enseignants.

Pour dire les choses autrement, enseigner les langues étrangères, y compris le FLE, d'un point de vue interculturel implique de considérer la diversité culturelle et identitaire au sein d'une classe. Autrement dit, l'éducation interculturelle vise à promouvoir la compréhension de soi et de l'autre. Il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui se traduit par une attitude mentale et un comportement spécifique. Cette attitude commence par le respect des différences internes, puis l'acceptation des différences externes, tandis que le comportement consiste à gérer efficacement les conflits, tolérer les différences sans les idéaliser et à maintenir une connexion avec sa propre culture à travers sa langue car « *Rien n'est plus dangereux que de chercher à rompre le cordon maternel qui relie un homme à sa langue. Lorsqu'il est rompu ou gravement perturbé, cela se répercute désastreusement sur l'ensemble de la personnalité.* » (Maalouf, 1998. p. 173.)

Vu sous cet angle, l'apprentissage interculturel implique une approche qui nécessite de la part de l'enseignant à la fois une grande vigilance et du bon sens, étant donné que cela implique de toucher aux représentations figées de l'identité de l'apprenant. En fait, ce dernier, prend des précautions pour éviter toute dynamique d'acculturation qui réduirait les différences au sein de son propre système de signification. En conséquence, pour s'assurer que l'apprenant préserve son équilibre identitaire tout en apprenant de nouvelles cultures, l'enseignant doit adopter une approche de négociation qui tient compte à la fois des connaissances existantes de l'apprenant et de la découverte de nouveaux éléments culturels. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'appréciation de toutes les cultures sans pour autant sous-estimer ou privilégier l'une par rapport à l'autre.

En effet, « *l'enseignant doit avoir présent à l'esprit que des résistances psychologiques inséparables de connotation religieuse ou coloniale peuvent parasiter la réception de son*

cours chez certains apprenants. » (Bouguerra, 1986 p. 98). C'est pourquoi, tel que mentionné par Byram et al, l'enseignant doit « *s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'Autre dans une seule et unique identité* ». (2002, p.9-10)

De ce fait, l'un des rôles importants que doit assumer l'enseignant de langue est de s'acquitter de la fonction consistant à « *faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné.* » (Byram et al 2002, p.15).

En effet, l'ensemble des actions qui constituent la médiation interculturelle sont définies comme étant des « *processus visant la (re)mise en communication de personnes ayant différentes visions des choses.* » (Stalder & Tonti, 2014, p.2). En réalité, il n'y a pas de prédisposition naturelle à la médiation interculturelle, mais plutôt le fruit d'un apprentissage et d'une construction continue. Cela met en évidence la nécessité d'une formation adéquate des enseignants afin qu'ils puissent acquérir les compétences requises. Cependant, cette formation n'est pas encore largement disponible à l'heure actuelle.

À l'instar de Lussier et al. (2007), il est préconisé d'intégrer dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants des éléments théoriques et pratiques qui leur permettent de maîtriser et de mettre en pratique le cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en matière d'enseignement des langues.

En effet, pour instaurer une telle formation à l'intention des enseignants, il est impératif que ces derniers se familiarisent avec les concepts fondamentaux de l'anthropologie culturelle ainsi que les théories sur l'apprentissage de la culture et de la communication interculturelle. En d'autres termes, l'objectif de cette formation devrait être l'acquisition des méthodes et des outils provenant de disciplines connexes, telles que les sciences sociales ou les sciences de la culture, pour permettre une lecture impartiale des manifestations culturelles d'une société, tant visibles qu'invisibles. Cela implique le décryptage des pratiques et des comportements socioculturels.

En résumé, nous soutenons que l'enseignant et l'école ont un rôle crucial dans la socialisation des apprenants et dans la construction de leur identité, en favorisant l'interaction entre les langues et les cultures pour enrichir leur capital linguistico-culturel. C'est donc la raison pour laquelle les apprenants considèrent l'enseignant comme étant « *le*

relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu. » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 11)

Pour atteindre cet objectif, il est essentiel que les enseignants et les institutions éducatives s'engagent activement en fournissant des contenus culturels appropriés et en adoptant des approches et des stratégies pertinentes et efficaces pour développer la compétence interculturelle chez l'apprenant. Ladite compétence est capitale pour que les apprenants puissent devenir des acteurs sociaux capable de naviguer dans un monde en constante évolution et de reconnaître et respecter les différences culturelles de l'autre.

Conclusion :

Comme nous avons pu le constater dans leurs écrits, Coste (2013), Porcher (1996), Abdallah-Preteuille (1996, 1999, 2003), et bien d'autres, considèrent l'approche interculturelle comme faisant partie intégrante de la didactique des langues. D'ailleurs, Porcher (1996) et Dumont (2008) vont jusqu'à la qualifier de « *passage et/ou itinéraire obligé* ». (1996, p. 250).

En somme, nous avons cherché, à travers ce chapitre, à définir l'approche interculturelle et à montrer comment elle peut rapprocher les cultures grâce aux langues. Nous avons également mis en évidence l'importance de la classe en tant qu'espace favorisant la découverte de l'altérité et permettant une meilleure compréhension de l'Autre ainsi que le rôle crucial de l'enseignant en tant que médiateur interculturel.

Chapitre 2 :

**Exploration des concepts
épistémologiques de l'interculturel**

Introduction :

L'interculturel est un domaine d'étude en constante évolution qui explore les interactions entre différentes cultures. Cependant, il est important de se pencher sur les concepts épistémologiques sous-tendant l'interculturel afin de mieux comprendre ses fondements théoriques et méthodologiques. Ce chapitre a donc pour objectif de présenter et d'analyser quelques-unes des définitions clés des concepts opératoires de l'interculturel, en examinant leurs origines, leurs implications théoriques et pratiques, ainsi que leurs limites. A ce propos, M. Abdallah-Pretceille souligne « *qu'au coeur de la problématique interculturelle et ce, quel que soit son champ d'actualisation se situe toute une série paradigmatique de concepts comme culture, identité culturelle, ethnie, race, société, ethnicité... qui entretiennent entre eux des rapports plus ou moins explicites* » (1996, p.17). Par ailleurs, comprendre ces concepts peut être complexe, car les définitions varient selon les auteurs et les courants de pensée.

En d'autres mots, dans ce chapitre, nous chercherons à explorer la thématique de l'interculturel en croisant différentes perspectives, plutôt que de les opposer. Nous souhaitons ainsi mettre en avant l'importance accordée aux aspects les plus complexes et changeants qui sont souvent difficiles à mesurer et à expliquer. En abordant l'interculturel, nous sommes amenée à nous interroger sur les notions fondamentales qui le sous-tendent. Tout d'abord, nous définirons la culture qui se réfère à l'ensemble des significations et des codes partagés et transmis socialement. Nous aborderons ensuite les principaux concepts qui sous-tendent l'interculturel et la manière dont nous appréhendons notre relation avec Autrui. Il serait donc pertinent d'expliquer comment l'identité de l'apprenant se forge lorsqu'il est exposé à des cultures différentes. En effet, bien que la problématique interculturelle soit souvent associée à la situation des migrants, notre attention se concentrera ici sur le contexte éducatif, en particulier sur l'enseignement des langues étrangère.

1 La culture :

En raison de la portée étendue du terme « culture » et des différentes interprétations qui peuvent exister entre les différents champs de recherche, cette notion a suscité un grand intérêt dans diverses disciplines, notamment en sociologie et en anthropologie. Cette importance est suffisamment décisive pour justifier la présence d'une discussion sur ce concept central dans ce chapitre, afin de proposer une définition qui tienne compte des différentes significations attribuées au terme. Cette définition servira notre objectif de recherche préalablement avancé.

Sur le plan épistémologique, la signification des termes « civilisation » et « culture » a toujours été contestée. En réalité, ces concepts sont très problématiques et leur approche est extrêmement complexe car ils impliquent souvent des émotions instables et subjectives, que ce soit de manière consciente ou non. Aujourd'hui, ces termes sont perçus de manière plurielle, chaque peuple y trouve une part de son identité.

Au cours des années, de nombreux chercheurs ont examiné de près la notion de culture, qu'elle soit au singulier ou au pluriel, en proposant des définitions qui ont aidé à répondre à différentes questions, stimulé le débat et permis des échanges interdisciplinaires. M. De Carlo (1998) fait référence à l'anthropologue anglais B. Taylor comme étant le premier à utiliser le mot « culture » dans un contexte ethnographique à la fin du XIXe siècle. Selon lui, la culture est un ensemble complexe de savoirs, de croyances, d'art, de morale, de droit, de coutumes et d'habitudes qui sont acquis par les individus en tant que membres d'une société.

Pour Clanet, la culture consiste en :

Un ensemble de système de significations propres à un groupe ou à un sous-groupe, ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. (Clanet, 1990, p. 16)

Le « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde » la définit comme étant : « ... un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle ; c'est la capacité de faire des différences. »

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

En outre, Abdallah-Preteceille (1999, p.9) explicite les deux fonctions fondamentales de la culture pour la définir : la fonction ontologique et la fonction instrumentale. Selon elle, la première fonction permet à l'être humain de se représenter à lui-même et aux autres, tandis que la seconde facilite l'adaptation à de nouveaux environnements en générant des comportements, des attitudes et des éléments culturels adaptés. Elle souligne que la culture résulte de l'activité sociale et qu'elle émerge de phénomènes psychologiques, sociologiques, etc.

En examinant cette variété de définitions, il est clair que la culture est étroitement liée à un groupe humain qu'elle façonne tout en constituant son cadre de référence. Elle est transmise de génération en génération afin d'en assurer la continuité, tout en étant en constante interaction dialectique avec le monde extérieur qui la distingue. En effet, les cultures sont sujettes à des changements et des évolutions au fil du temps et de l'espace. Porcher (1995, p.55) met en évidence le caractère évolutif et pluriel de la culture en expliquant que : « *une culture donnée est en changement continu. Il existe aussi des cultures mineures telles que culture professionnelle, culture religieuse, culture sexuelle etc. Ces cultures sont à prendre en compte dans tout échange interculturel.* »

Les traits caractéristiques évoqués ci-dessus sont à la base de la plupart des définitions courantes de la notion de « culture », que Perrégaux décrit comme étant principalement « *un ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les mêmes membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres (...)* » (Perrégaux, 1994, p.157).

En somme, la culture est constituée de connaissances qui sont apprises et organisées sous forme de signes, permettant une communication efficace et offrant un cadre de référence et d'interprétation aux membres d'une société. Ce cadre facilite l'adaptation des comportements aux normes sociales et permet l'identification des individus par rapport aux autres membres de la société. Pour atteindre cette adaptation, les individus subissent un processus de socialisation et d'apprentissage qui résulte de l'interaction avec leur environnement social. En bref, la culture est façonnée par des connaissances transmises qui aident à comprendre et à respecter les normes sociales tout en interagissant avec les autres membres de la société.

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

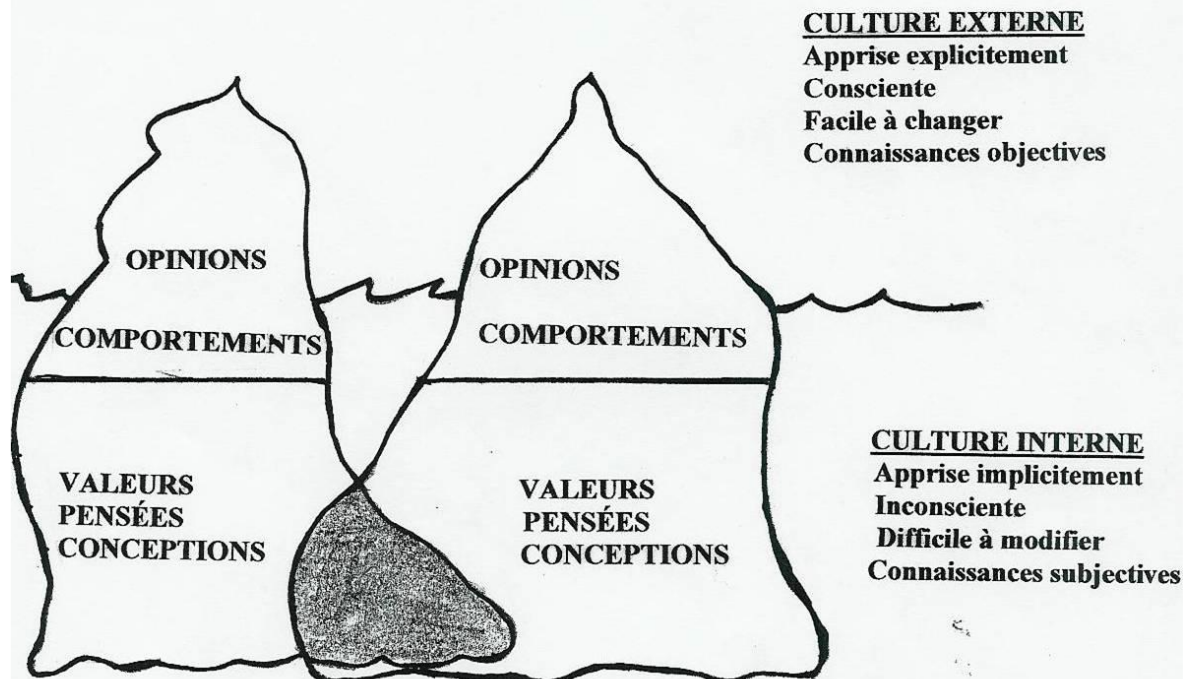
La culture est une notion complexe et diversifiée qui englobe de nombreux aspects, ce qui la rend hétérogène et difficile à appréhender dans sa globalité. Pour illustrer cette complexité, le modèle de l'iceberg est souvent utilisé, comparant la culture à un iceberg dont la majeure partie est immergée et invisible. Ce modèle met en évidence les deux composantes de la culture, à savoir la partie visible, qui correspond à la culture avec un grand "C", et la partie invisible, qui correspond à la culture avec un petit "c".

La culture avec un grand "C" est ce qui est perceptible, c'est-à-dire les éléments culturels visibles tels que l'art, la littérature, le théâtre, les tenues vestimentaires, la musique et bien d'autres. Ces éléments sont souvent associés à la créativité, l'expression artistique et la manifestation matérielle de la culture. Ils sont facilement identifiables et accessibles, mais ne constituent qu'une petite partie de la culture dans son ensemble.

En revanche, la culture avec un petit "c" correspond à la partie cachée de la culture, relative aux conceptions, caractères et à la vision du monde. Cette partie invisible comprend les valeurs, les croyances, les normes sociales, les traditions, les pratiques culturelles et autres éléments qui façonnent l'identité culturelle d'une communauté ou d'un groupe de personnes. Ces aspects sont profondément enracinés dans les modes de pensée et les comportements des individus, mais sont souvent difficiles à percevoir et à comprendre pour les étrangers.

Le modèle de l'iceberg souligne que seule une petite partie de la culture est visible et que la majorité reste cachée sous la surface, ce qui rend difficile la compréhension et l'appréciation de la culture dans son ensemble. Il met également en évidence la nécessité de prendre en compte la culture invisible pour comprendre la culture visible. Ainsi, pour mieux comprendre une culture et pour faciliter les échanges interculturels, il est important de prendre en compte les différentes composantes de la culture, visibles et invisibles, et de reconnaître la complexité et la richesse des différentes cultures.

L'analogie du «iceberg» pour décrire la culture



Veaver, G. (1986). «Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress». In R. M. Page (Ed). *Cross-cultural Orientations : New Conceptualizations and Applications*. London : University Press of America.

La culture est un ensemble complexe de caractéristiques développées, stockées et accumulées au fil du temps par un groupe social. En raison de son interaction constante avec d'autres cultures, elle est en constante évolution et est caractérisée par le mélange de différentes influences culturelles. Ainsi, l'idée d'une culture "pure" est une illusion, car chaque culture est influencée par des éléments externes. Par conséquent, il est difficile de lier un comportement culturel spécifique à un groupe particulier, comme l'a souligné L. PORCHER : « *Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité.* »

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

Dans l'enseignement des langues, il est largement reconnu que la culture est définie comme l'ensemble des caractéristiques distinctives d'une société donnée, car cette définition est intimement liée à chaque système linguistique utilisé par les enseignants pour montrer leur engagement à considérer toutes les sociétés humaines, à travers le temps et l'espace, avec un intérêt équitable, en les abordant comme des sujets d'étude indépendants.

2 L'identité/L'altérité :

Pour comprendre pleinement ce que signifie la conscience interculturelle, il est indispensable de délimiter dès le départ le champ sémantique des concepts et des repères théoriques principaux que nous utiliserons, notamment l'identité et l'altérité, en les contextualisant dans les différentes approches où ils sont mobilisés.

De nos jours, l'identité est considérée comme l'une des valeurs fondamentales des sociétés contemporaines, caractérisées par l'essor croissant de la logique identitaire et la prolifération des luttes pour la reconnaissance identitaire. Néanmoins, la notion d'identité demeure complexe et difficile à appréhender. La définition du terme "identité" dans les dictionnaires met en évidence les paradoxes inhérents à cette notion. En effet, l'identité recouvre à la fois l'idée de similitude (représentée par le préfixe "idem") et celle de différenciation (représentée par la singularité). Chaque individu se définit par des caractéristiques communes à tous ceux qui lui ressemblent, ainsi que par des traits distinctifs qui le distinguent de tous les autres. D'emblée, l'identité met en avant l'ambiguïté fondamentale de ce terme qui englobe deux dimensions distinctes - une composante objective liée aux caractéristiques et une composante subjective liée au sentiment d'appartenance. Ainsi, la notion en question renferme plusieurs significations qui touchent différents aspects des interactions humaines et des relations sociales, allant des processus de construction de l'identité individuelle à ceux de reconnaissance mutuelle.

L'identité est le résultat d'une combinaison de données psychologiques et sociologiques qui ne peut être comprise qu'à travers une interaction et un mouvement implicite. Elle dépend des groupes auxquels l'individu appartient et du processus d'identification sociale par lequel il se définit comme faisant partie d'un groupe social spécifique et prend conscience des normes qui y sont associées. En somme, l'identité est tributaire de ces éléments et ne peut être envisagée indépendamment d'eux. Comme Tajfel le souligne, l'identité sociale est « *cette partie du soi qui résulte de la connaissance de*

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

l'individu qu'il fait partie d'un ou des groupe(s) social/aux, associés à la valeur et l'importance affective attribuées à cette particularité d'y appartenir. » (1981, p.255)

L'identité se forge en étant en constante confrontation avec le groupe social, c'est-à-dire en interagissant avec d'autres identités. Elle se forme et évolue tout au long du processus d'enculturation, au fil de multiples interactions avec l'environnement qui permettent au sujet d'assimiler les normes et les valeurs de son milieu et de prendre conscience des différences. Ainsi, le sujet développe un sentiment de singularité qui s'accroît en lui permettant de se positionner par rapport aux autres. Cela explique pourquoi l'identité ne peut être considérée comme une donnée concrète et statique, mais plutôt comme le fruit d'un processus dynamique en constante mutation. Lorsque le sujet est confronté à différentes situations d'interaction, il acquiert une identité fluide qui se caractérise par une multiplicité d'appartenances simultanées. Ces différentes appartenances s'intègrent ensuite dans un ensemble structuré et harmonieux.

Dans cette recherche, nous abordons l'identité individuelle et sociale comme étant à la fois un concept et un processus. Elle est considérée comme un concept lorsqu'elle est définie, limitée et examinée par des approches philosophiques, psychologiques et anthropologiques. D'un autre côté, elle est vue comme un processus lorsque les individus mettent en œuvre des mécanismes psychologiques et sociaux pour construire et s'identifier à eux-mêmes.

En d'autres mots, du fait de son caractère pluriel, cumulatif et multidimensionnel, l'identité ne peut pas être appréhendée dans son intégralité de manière instantanée ; elle se révèle plutôt au gré des interactions et varie en fonction des enjeux et de la nature de la relation interpersonnelle.

Par ailleurs, chaque individu établit un lien avec sa communauté en fonction de sa culture, qui influe sur sa façon de penser, de ressentir et d'agir. La construction de l'image de soi se fait graduellement grâce à la compréhension de sa culture, qui place l'individu dans un réseau d'échanges et de interactions où il puise une identité unique, façonnée selon un modèle social particulier. Cette culture offre des repères permettant à l'individu de se situer par rapport aux autres, en s'identifiant et en se distinguant d'eux.

La manière dont la culture et l'identité s'entrelacent concerne les valeurs particulières qui connectent l'individu à sa culture et à sa communauté. Ainsi, l'identité culturelle est

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

vue comme un ensemble de normes, de valeurs et de croyances qui sont enracinées dans un cadre temporel et spatial spécifique et partagées par les membres de la communauté à laquelle appartient le sujet. D'après Thierry Méniessier :

L'identité gagne à être appréhendée par le biais de la notion d'appartenance culturelle ; (...) elle comprend en effet (1) l'insertion dans une communauté linguistique, (2) la reconnaissance du lien entre l'individualité et une collectivité d'existence sociale et éventuellement civile, (3) l'usage de traditions communes, ce qui a des effets très profonds sur la détermination des conduites, même celles qui paraissent les plus individuelles, (4) le partage de valeurs, plus ou moins conscient ou explicite, mais à partir duquel se déploie l'expérience morale individuelle aussi bien qu'intersubjective. (2000, p.211)

Ainsi, de manière générale, la culture à laquelle un individu appartient est un facteur déterminant de son identité, qui se caractérise souvent par une pluralité de références culturelles. Cette identité culturelle est communément définie comme étant « *la pensée sur soi ou le concept de soi qu'a l'individu, suit la logique des représentations collectives. L'image de soi se construit à partir d'un savoir partagé et elle est assez homogène à l'intérieur d'une culture.* » (Doise, 1999, p.211).

Venons-en maintenant à la notion d'altérité qui a gagné en popularité et suscite un intérêt croissant dans de multiples champs de recherche, notamment la philosophie, les sciences de l'éducation et la didactique. En effet, le mot "altérité" tire ses origines du latin *alter* qui signifie "ce qui est autre " et du grec *to heteron* qui signifie "ce qui est différent de". Cette notion trouve ses racines dans l'Antiquité gréco-latine, comme l'a expliqué Briançon (2019, p.25/27). Pour Benoit : « [L]'altérité est un concept philosophique qui signifie : « le caractère de ce qui est autre ». Elle est liée à la conscience de la relation aux autres considérés dans leur différence. » (2008, p.147)

En d'autres mots, l'altérité se réfère à tout ce qui est distinct de soi-même et se rapporte à ce qui appartient aux autres. Elle concerne la perception de l'Autre en tant qu'individu unique avec ses propres particularités qui le différencient des autres. L'altérité est la reconnaissance de la singularité de chaque être. Pour Cuq :

L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi

et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des égos (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego avec droits et devoirs. (Cuq, 2003, p.17)

En outre, selon Beacco (2018), la capacité à être ouvert à l'autre ne peut être acquise par des processus de formation comme s'il s'agissait simplement d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Au lieu de cela, l'altérité est plutôt associée à la notion du "vivre ensemble", mais Beacco estime qu'il est inapproprié de considérer cela comme une "compétence". Il s'agit plutôt d'un ensemble de comportements et d'actions dictés par les valeurs que chacun a intériorisées. L'adhésion à ces valeurs est liée à la conscience de soi et à la compréhension du monde. A ce propos, Beacco (2018, p.100) indique qu' :

Une éducation à l'altérité réduite à faire acquérir des comportements « corrects » au regard de standards définissant le « bon citoyen » ou la personne « ouverte à l'altérité » risque d'être superficielle, si l'on n'a pas, en même temps, suscité une adhésion véritable aux valeurs qui en sont le fondement.

Adopter l'altérité ne peut se faire en prenant simplement une décision qui s'appliquerait automatiquement du jour au lendemain. Au contraire, cela exige un état de conscience qui se construit progressivement, comme l'ont souligné Lipiansky et Ladmiral : « [...] l'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée ; elle est le plus souvent le résultat d'un trajet difficile qui passe par la prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de notre regard sur l'autre » (2015, p. 136).

Selon Ladmiral et Lipiansky (Idem), la culture est étroitement liée à l'altérité, selon eux « reconnaître l'altérité en nous, c'est prendre conscience que nous sommes tous des « métis » culturels » (2015, p.143). Les deux chercheurs affirment que l'altérité est liée à la différenciation sociale qui émerge dès l'âge scolaire, où les enfants sont exposés à des cultures différentes de la leur, créant ainsi une notion d' « autre extérieur ». À travers cette découverte de la diversité socio-culturelle, les enfants sont confrontés à un autre monde, à un autre mode de vie, à des méthodes de communication différentes, à des références culturelles différentes et parfois même à des religions et à des origines ethniques différentes. Tout cela peut amener l'enfant à ajuster, modifier ou adapter son comportement afin de s'adapter à ces différences et d'interagir avec elles. (Ibid. p.123-124)

Dans son article « Pour une éducation à l'altérité », Martine Abdallah-Pretceille écrit que :

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

L'apprentissage de l'altérité n'est pas une reformulation modernisée de l'approche « civilisationnelle » ou culturelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes, de monuments. Il ne s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien... (1997, p124)

Abdallah-Preteceille énonce des conditions pour la pratique de l'altérité et la communication avec l'Autre. Tout d'abord, il faut reconnaître l'Autre comme un être distinct et non pas comme un objet ou un but à atteindre. Deuxièmement, la reconnaissance de l'Autre passe par la reconnaissance de soi, en mettant l'accent sur la notion de "reconnaissance" plutôt que sur la simple "connaissance" qui s'appuie sur des connaissances abstraites et académiques. Enfin, pour établir une communication et pratiquer l'altérité, il est essentiel d'apprendre la langue de l'Autre et de découvrir sa culture.

En résumé, il ne convient pas de simplement adopter les principes et les fondements de la culture d'autrui, mais plutôt de les considérer de manière positive et d'être ouvert aux échanges et aux interactions. Les relations interculturelles sont également une question de morale, car il est important d'accepter l'autre tel qu'il est sans chercher à dénaturer sa culture.

Ainsi, l'acceptation de la diversité culturelle repose sur la notion d'altérité qui est considérée comme un moyen de mettre à l'épreuve l'objectivité de l'individu. L'approche interculturelle, qui préconise le respect des particularités et des différences culturelles, souligne que l'identité se construit en étant exposé à l'autre, même si l'individu doit être conscient de ses propres positions par rapport à cet autre.

Les images que l'individu a de lui-même ou des autres, qu'elles soient positives ou négatives, peuvent avoir des répercussions sur son identité lorsqu'il est confronté à des situations interculturelles. Si l'individu méprise ou du moins dévalorise tout ce qui est associé à une culture étrangère, il peut utiliser des mécanismes de défense pour préserver la valeur de son identité, ce qui peut conduire à un rejet de l'autre. Cependant, pour comprendre l'autre, il est nécessaire de surmonter les mécanismes de différenciation en

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

cherchant une culture partagée et commune qui permet de tolérer et de respecter les similitudes et les différences.

La synthèse de nos réflexions sur l'identité et l'altérité met en évidence leur caractère évolutif, complexe et interdépendant. En effet, ces deux notions sont étroitement liées et se complètent mutuellement, car toute identité implique nécessairement la coexistence de l'altérité. Cela souligne l'importance de considérer ces concepts dans l'enseignement des langues étrangères afin de stimuler chez les apprenants le processus de relation interculturelle tel que décrit par Blanchet (2007, p.24). A ce sujet, Camilleri estime que :

L'identité est une dynamique que nous qualifierons de dialectique, l'union de deux processus contraires, qui sans cesse se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se repousser : un processus d'assimilation ou d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre, en absorbant ses caractéristiques ; un processus de différenciation (...) par lequel l'individu prend distance et se saisit comme distinct de lui. (1990, p. 331)

En résumé, l'identité est modelée par les évolutions spécifiques d'une société donnée, ainsi que par les mutations qui touchent l'ensemble des sociétés contemporaines dans un monde de plus en plus interconnecté. De plus, il est indéniable que toute identité est interdépendante et dialogique ; elle est entrelacée avec l'altérité et se construit dans la relation, qu'elle soit conflictuelle ou harmonieuse, avec autrui et sous son regard.

3 L'ethnocentrisme/La décentration :

Le terme « ethnocentrisme » est issu de la combinaison du préfixe grec « *ethnos* » (qui signifie peuple) et du terme latin « *centrum* ». Son origine étymologique renvoie au fait de considérer son propre système de références culturelles comme la seule norme porter des jugements négatifs et inférieurs envers les autres groupes.

Ainsi, d'après Cuq (2003) l'ethnocentrisme est un :

Terme crée et défini par le sociologue américain William Graham Summer (1906), en référence au regard satisfait que chacun peut poser sur ses valeurs, ses modèles, ses attitudes et ses comportements à l'intérieur de son propre groupe. Ce groupe devient ainsi le centre de toutes choses et l'unique référence, à partir de laquelle s'évaluent, se comparent, se mesurent tous les autres groupes. (Cuq, 2003. p.87).

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

En effet, il existe de multiples exemples historiques illustrant l'ethnocentrisme. Dans la civilisation gréco-romaine, les autres peuples étaient souvent considérés comme des barbares. Pendant la période des grandes découvertes, la civilisation occidentale comparait souvent les peuples autochtones à des êtres inférieurs, dépourvus de pensée, etc. Au cours des colonisations, les cultures des peuples colonisés étaient souvent ignorées ou considérées comme étant des pratiques primitives et inférieures à celles de la civilisation du colonisateur. Celui-ci se présentait ainsi comme celui qui apportait la civilisation et la culture.

Summer (1996, p.289), le définit comme étant : « *une attitude collective consistant à répudier les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées à une société donnée* ». Ainsi, l'ethnocentrisme se manifeste par la tendance à porter des jugements négatifs et méprisants envers tout individu considéré comme différent ou étranger, tout en portant des jugements positifs et valorisants envers son propre groupe. Cette vision idéalisée de son propre groupe peut, à terme, conduire à l'émergence d'attitudes racistes et de xénophobes. Cohen-Émerique (1993, p.7) avance à ce propos que :

L'ethnocentrisme comme les préjugés et les stéréotypes sont le propre de l'homme, processus normaux inhérents à son appartenance à une société et à des groupes. L'important est de mieux les cerner et surtout de lutter contre la « bête immonde » qu'est le racisme et qui menace tout un chacun dans certains contextes.

L'approche interculturelle requiert que les enseignants de langue fassent preuve d'une grande bienveillance et de compréhension envers leurs apprenants, étant donné que l'apprentissage d'une nouvelle langue est un processus difficile et déstabilisant qui peut impacter l'identité individuelle de l'apprenant. La langue est plus qu'un simple outil, elle fait partie intégrante de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de perception du monde et de soi-même, ce qui peut générer des réactions de résistance et de blocage chez les apprenants. Il est donc important de valoriser et d'encourager les apprenants plutôt que de les sanctionner ou de les dévaloriser. Les pratiques pédagogiques qui limitent la prise de parole des apprenants et leur capacité à vivre des expériences collectives sont contre-productives et nuisent à l'apprentissage des langues. Ainsi, le processus de décentration ne peut se mettre en place que lorsque les apprenants sont encouragés à vivre la culture et la langue qu'ils apprennent.

Par ailleurs, la décentration est un processus qui implique de prendre conscience de ses référents culturels et de relativiser ses points de vue. En s'ouvrant à d'autres cultures, on peut mieux comprendre les autres tout en prenant du recul par rapport à notre propre système de valeurs. Cela permet de prendre conscience de nos propres comportements et modes de pensée, et d'identifier et de relativiser nos perceptions et nos jugements. En somme, la connaissance de soi passe par la connaissance des autres et l'interaction avec eux. Cohen-Émerique (Op cit) stipule à ce titre que « *La décentration, c'est prendre distance de soi, en réfléchissant sur soi-même (...). C'est seulement par une meilleure connaissance de soi, de son identité sociale et culturelle, qu'on pourra faire émerger la relativité de ses points de vue.* »

4 Les représentations :

Abdallah-Pretceille (1996, p.30) soutient que les représentations sont intrinsèquement liées à la culture et à l'identité et que la fluctuation sémantique et conceptuelle de ces concepts se reflète dans la dynamique de la représentation. Par conséquent, l'analyse des représentations est une nécessité didactique qui doit être étroitement liée à celle de l'identité, de la culture et de l'altérité, étant donné que ces notions sont inextricablement liées.

La notion de représentation est désormais couramment utilisée dans l'enseignement des langues et des cultures, qui évolue d'une approche purement psychologique à une approche transdisciplinaire en didactique. En didactique des langues-cultures, la subjectivité dépend de l'intersubjectivité et des interactions avec autrui (Porcher, 1997, p. 21). Par conséquent, l'étude des représentations est essentielle car elles reflètent l'état d'esprit de la communauté qui les a produites, influençant la relation de l'apprenant avec la culture étrangère et l'altérité, comme l'a souligné Abdallah-Pretceille, en tant qu'objets réels d'échange (1986, p.77). Ainsi, l'analyse d'une représentation sociale consiste à essayer de comprendre et d'expliquer les relations sociales qui existent entre les individus, ainsi que les pratiques sociales qu'ils adoptent et les relations qui se forment entre les différents groupes, qu'ils soient endogènes ou exogènes. (Bonardi, Roussiau, 1999, p.25).

Les représentations sociales ont un impact qui s'étend au-delà des frontières du groupe qui les partage. Elles façonnent la vision du monde du groupe et déterminent les relations qu'il doit avoir avec d'autres cultures, le monde extérieur et l'Autre en général. Leur

puissance réside dans leur capacité à être « à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. » (Abric, 2003, p.29). Stables et rigides parce qu'influencées par un noyau central de valeurs profondément enraciné dans le système de valeurs partagé par les membres de l'organisation, mouvantes et souples car elles sont nourries par les expériences individuelles et prennent en compte les données contextuelles telles que l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles les individus ou les groupes sont impliqués.

Pour D. JODELET, une représentation sociale est :

Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...), la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales.
(1989, p.40)

En didactique des langues-cultures, la notion de représentation est cruciale car elle peut influencer la manière dont nous construisons nos connaissances sur les autres cultures. Elle est donc au cœur de l'approche interculturelle et exige une étude et une analyse appropriées. Les préjugés, les stéréotypes, les clichés et les malentendus sont autant de formes de représentation qui imprègnent l'enseignement et l'apprentissage des langues-cultures étrangères, étant donné qu'ils impliquent l'altérité et sont tout simplement essentiels pour atteindre l'objectif de compréhension interculturelle (Abdallah-Preteuille, 1996, p.110).

5 Les stéréotypes/ les préjugés :

Pour aborder la problématique des représentations de manière exhaustive, il est indispensable de tenir compte de certaines notions qui y sont étroitement corrélées. Les stéréotypes, conceptualisés par Lippmann, ont été examinés à travers de nombreuses enquêtes et études empiriques pour en déterminer leur signification. Ces stéréotypes sont perçus comme une sorte d'intermédiaire entre l'individu et le monde réel, car ils

permettent de simplifier la complexité de l'environnement en filtrant les multiples données existantes.

Les stéréotypes et les préjugés sont des sujets très discutés dans les recherches axées sur la construction de la connaissance. D'une part, ils sont considérés comme des obstacles à la recherche de la vérité, car ils sont perçus comme des jugements partiels et tendancieux. D'autre part, ils sont considérés comme une donnée essentielle pour appréhender les phénomènes socialement significatifs. Les processus de catégorisation sont nécessaires pour simplifier une réalité multifactorielle et de classer les individus en fonction de divers critères. Le stéréotype correspond à une forme de généralisation qui implique l'attribution de traits et de caractéristiques identiques à tous les individus faisant partie d'un groupe. Ces étiquettes jouent un rôle important dans la caractérisation des relations entre les êtres humains et leur permettent de donner sens aux comportements d'autrui.

Les psychosociologues ont souvent souligné la confusion entre les concepts de préjugé et de stéréotype. Selon le Lexique des Sciences Sociales de 1983, le terme "préjugé" est plus fréquemment utilisé, mais il est également plus négativement connoté et plus émotionnellement chargé que le terme "stéréotype". C'est pourquoi, les psychosociologues ont mis en avant une distinction entre ces deux notions, selon laquelle le stéréotype se réfère à une croyance ou une représentation envers un groupe, tandis que le préjugé concerne une attitude adoptée envers ce même groupe. Abdallah-Preteille (1996, p.111) les distingue de la manière suivante : « *le préjugé s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modification, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immuabilité.* ». Pour leur part, Castellotti et Moore (2002, p.8) soutiennent que :

Le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence.

Les définitions courantes qui abordent le sujet des préjugés mettent en avant la connotation négative associée au jugement et à l'attitude envers les personnes faisant partie d'un groupe différent. Dans les années 80, pour mieux comprendre les nuances de cette notion, les chercheurs ont utilisé le stéréotype du Noir en identifiant trois éléments :

l'aspect émotionnel, cognitif et comportemental. Le stéréotype consistait en l'image du Noir comme étant oisifs et insoucians. Lorsque cela conduit à du dénigrement et de l'hostilité envers les Noirs, c'est un préjugé, tandis que le refus d'un emploi sur cette base est considéré comme de la ségrégation. Cette étude souligne que bien que ces aspects soient étroitement liés, ils ne se produisent pas nécessairement ensemble.

Les préjugés créent des stéréotypes qui sont construits culturellement et n'ont aucune base rationnelle pour définir les identités individuelles et collectives. Pour comprendre son impact, il est crucial de les considérer comme une représentation fictive qui utilise le langage de l'image pour donner un sens social aux relations interpersonnelles.

En brossant le portrait des représentations, et notamment des principaux concepts qui lui sont étroitement associés, nous constatons qu'elles se façonnent et se matérialisent en relation avec notre propre identité et celle des autres : « *Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances.* » (Castellotti & Moore, 2002, p. 21). En d'autres termes, pour mieux comprendre les représentations, il est important de les aborder conjointement avec les concepts d'identité et d'altérité.

6 L'interculturel et le relativisme :

L'idée centrale derrière l'interculturel ne provient pas du relativisme en tant qu'approche qui cherche à éradiquer les différences culturelles et les processus d'acculturation pour atteindre une stabilité culturelle. Au lieu de cela, elle se concentre sur l'analyse des processus qui découlent de l'influence mutuelle des cultures et sur l'interprétation des éléments culturels étrangers en utilisant un relativisme critique. Ce dernier requiert un effort constant pour explorer les deux cultures impliquées et pour éviter de juger la culture étrangère.

Alors que le multiculturalisme se concentre sur l'appartenance communautaire non interactive, l'interculturel s'efforce plutôt de développer des modalités de consensus à partir d'interactions concrètes entre individus et groupes. Cette approche reconnaît les différentes perspectives culturelles et lutte contre l'ethnocentrisme en permettant une diversité de points de vue. En outre, l'interculturel implique de respecter et reconnaître les identités culturelles, ainsi que de modifier les rapports sociaux pour promouvoir une coexistence harmonieuse, malgré les conflits sociaux et culturels.

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

Le phénomène de mondialisation a entraîné une interconnexion croissante des cultures à travers le monde. Cela nécessite une certaine ouverture des cultures et une acceptation de la diversité culturelle. En effet, si les porteurs de cultures choisissent de vivre en autarcie, cela empêchera la circulation libre des idées, des valeurs et des pratiques, ce qui pourrait entraîner un repli identitaire et un cloisonnement culturel. Par conséquent, pour permettre un enrichissement mutuel et une coexistence harmonieuse des cultures, il est nécessaire de promouvoir l'interculturel. Ce dernier implique le croisement des cultures dans une perspective d'échange et de dialogue, ce qui peut générer des processus de mutations culturelles en acceptant les différentes manières de voir et de penser, tout en luttant contre l'ethnocentrisme. Ainsi, L'interculturel concerne les : « *Processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation.* » (Clanet, 1990, p.21)

Avoir une multiplicité de cultures juxtaposées ne suffit pas à provoquer des interactions interculturelles. Ce qui est crucial, c'est d'avoir l'intention de transcender les frontières des différentes identités culturelles et de s'engager dans un processus d'échanges mutuels entre soi et l'Autre. En d'autres termes, il faut être prêt à aller vers l'autre culture et en revenir pour que l'interaction interculturelle puisse se produire. Le fondement de l'interculturalité repose sur ce principe, où les fils qui le composent créent « *Un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à soi modifié* » (De Carlo, 1998, p.8).

Clanet (1990) procède à une analyse des divers processus impliqués dans les situations interculturelles qui surviennent lorsqu'un individu est confronté à une culture partiellement ou entièrement étrangère. En ces circonstances, deux codes culturels distincts s'opposent, reflétant deux conceptions du monde différentes. En vertu des hypothèses avancées par l'auteur, la formation à l'interculturel peut être subdivisée en trois étapes clairement définies :

- Initialement, la rencontre avec le code culturel étranger amènera le sujet à l'exprimer au travers de son propre code culturel. C'est ce que Clanet nomme l'assimilation du nouveau code culturel à l'intérieur du code culturel préexistant.

Chapitre 2 : Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel

- Dans un second temps, le sujet prend conscience de son propre code culturel et éprouve des difficultés à exprimer un code culturel différent du sien. Au fil du temps, en entrant en contact avec un code culturel étranger, le sujet commence à l'assimiler ou est lui-même assimilé par ce nouveau code. Cette assimilation réciproque, comme l'explique l'auteur, se manifeste par la façon dont le sujet s'intègre dans ce nouvel environnement et par une sorte de « décrochage » de son code culturel d'origine, ce qui se traduit par une imprégnation dans le nouveau code et une acclimatation avec les croyances et les valeurs étrangères. Cependant, cela ne signifie pas que le sujet abandonne complètement son code d'origine, mais plutôt qu'il le met de côté temporairement. L'auteur souligne que l'objectif de ce détachement du code culturel d'origine est de tenter de créer des ponts entre les deux codes et de les relativiser. Au fur et à mesure que le sujet développe des compétences pour affronter les deux codes culturels, l'ambiguïté de sa relation avec ces derniers commence à s'estomper.
- La médiation entre les deux systèmes culturels engendre l'émergence d'un « troisième espace », qui consiste en une véritable confluence des deux systèmes ou en un pont permettant de passer de l'un à l'autre. En effet, l'objectif de cette phase de formation en situation interculturelle est de surmonter le culturo-centrisme en instaurant un médiateur entre les deux systèmes culturels.

Les démarches exposées par l'auteur ne sont pas nécessairement immuables, car ce dernier précise que diverses réactions peuvent survenir au cours de ce processus de formation, telles que des ruptures ou des blocages. Ainsi, Clanet qualifie cette situation de transformation, qui se traduit par trois types de positionnements : tout d'abord, l'attitude adoptée est celle de l'ethnocentrisme, où l'Autre est considéré uniquement à travers le prisme de sa culture ; par la suite, le sujet adopte une attitude d'ouverture envers la culture de l'autre en s'y impliquant activement pour en apprendre davantage. Enfin, le sujet atteint un stade de décentration dans lequel il adopte une attitude relativiste à l'égard des deux systèmes culturels, se plaçant ainsi en porte-à-faux vis-à-vis de ces deux codes qu'il doit désormais concilier.

7 La sensibilité interculturelle :

La notion de sensibilité interculturelle est explorée dans de nombreux travaux transdisciplinaires, notamment dans les sociétés occidentales. Le professeur américain en communication interculturelle, Milton J. Bennett, a joué un rôle important dans son développement en proposant un modèle conceptuel appelé *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (1986), qui permet de mesurer les orientations interculturelles des individus tout au long de leur processus de construction de la sensibilité interculturelle. Ce modèle est constitué de différentes phases allant de la résistance ethnocentrique à l'ouverture ethnorelative. Le diagramme ci-dessous illustre ces divers niveaux de perception :

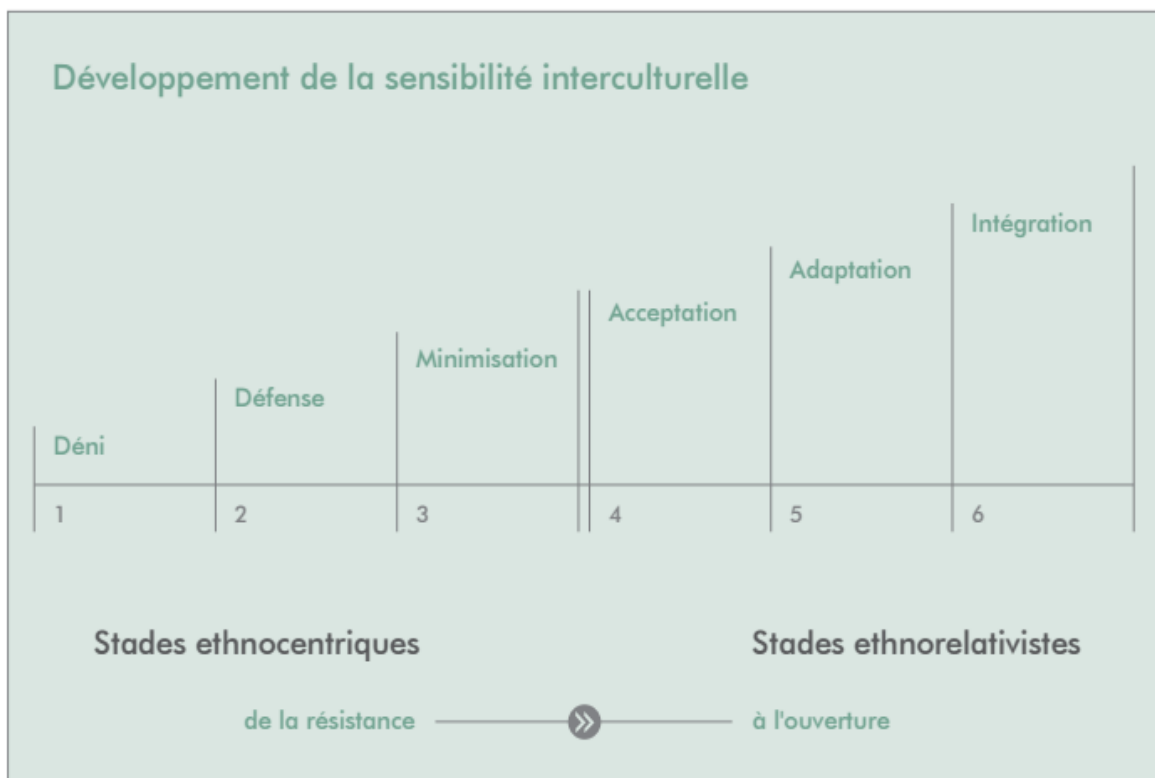


Figure : Schéma représentatif du DMIS (Bennett, 1986)

La présente grille, inspirée du travail de Bennett (1986), propose des critères d'observation du développement intérieur qu'engendre l'ouverture culturelle. Elle représente un moyen d'appréhender le processus d'ouverture culturelle chez un individu parmi d'autres, sans qu'il soit question de porter des jugements de valeur sur sa personne. Il s'agit simplement d'un outil de diagnostic permettant de mesurer la position d'un individu vis-à-vis des différences culturelles. Il convient de noter que le continuum des

stades n'est pas immuable, et qu'il est donc possible que les individus progressent ou régressent alternativement en fonction des circonstances. Ce cadre est donc un indicateur d'attitudes comportant les limites inhérentes à tout outil de cette nature.

7.1 Les stades ethnocentriques (Bennett, 1986) :

7.1.1 Le déni :

La position la plus fermée face aux différences culturelles est le déni. Il s'agit d'ignorer purement et simplement leur existence, ou de les percevoir de manière très générale, résultant souvent d'un isolement physique ou social. Cela reflète une vision étroite du monde et l'ultime ethnocentrisme, où notre propre vision du monde est posée comme centrale à toute réalité. « L'esprit de clocher » est une forme plus répandue de déni, où les différences sont perçues de façon minimale et sans grand discernement, reflétant un degré limité de contact avec les différences culturelles. Dans des cas extrêmes de déni, les différences culturelles sont attribuées à un statut sous-humain, et leur existence est ignorée ou jamais remise en question.

7.1.2 La défense :

Ce deuxième stade représente une évolution par rapport au déni, car il résulte d'une perception plus forte des différences culturelles, qui sont maintenant considérées comme menaçantes. La défense la plus courante est « le dénigrement », qui se manifeste par la création de stéréotypes négatifs attribués à tout un groupe culturel. Une autre forme de défense est « le postulat de supériorité culturelle », où l'on présume que sa propre culture est l'apogée de l'évolution et que toutes les autres cultures sont inférieures. Ces attitudes reflètent l'ethnocentrisme et témoignent d'une grande insécurité face à la diversité culturelle.

7.1.3 Minimisation :

Le troisième stade des positions de fermeture face aux différences culturelles est caractérisé par une expérience intense de la différence. Les personnes à ce stade cherchent un refuge et supposent que toute l'humanité est régie par des principes communs. Bien que les différences culturelles soient tolérées, elles sont perçues comme étant superficielles ou constituant un obstacle à la communication. Malgré une plus grande sensibilité culturelle chez les individus qui atteignent ce stade par rapport aux stades précédents, leur approche demeure ethnocentrique.

7.2 Les stades « ethnorelatifs » (Bennett, 1986) :

7.2.1 Acceptation :

Le passage du stade de Minimisation à celui de l'Acceptation implique un changement radical dans la façon dont les gens perçoivent les différences culturelles. Les cultures sont vues comme changeantes et évolutives plutôt que figées et statiques, et les différences sont considérées comme des processus plutôt que des choses. Les gens sont vus comme acteurs-clés de leur propre réalité culturelle et adoptent une vision plus ouverte des différences culturelles. Au stade de l'Acceptation, les gens cherchent à explorer les différences et les acceptent comme faisant partie de la diversité culturelle. Ils sont curieux de connaître les cadres de référence culturels des autres, plutôt que de les juger ou de les stigmatiser.

7.2.2 Adaptation :

Accepter les différences culturelles comme étant fluides et dynamiques permet de s'adapter à la réalité culturelle. Cette capacité à modifier temporairement sa vision habituelle du monde constitue le cœur de la communication interculturelle et témoigne d'une augmentation de la sensibilité culturelle. « L'empathie » est la forme la plus courante d'adaptation, où l'on change temporairement de cadre de référence pour percevoir une situation comme si l'on était l'autre personne. Les personnes qui traversent ce stade comprennent le cadre de référence de l'autre culture et sont capables d'empathiser avec les gens de cette culture. À un stade avancé, les personnes deviennent des pluralistes culturels, capables de fonctionner dans plus d'un cadre de référence culturel. En résumé, l'adaptation aux différences culturelles est une habileté à agir de façon ethnorelative, basée sur une compréhension dynamique des différences culturelles, qui permet de s'adapter sans se sentir menacé.

7.2.3 Intégration :

Le stade d'intégration en matière de sensibilité interculturelle est atteint après avoir vécu dans plusieurs endroits et avoir été exposé à des différences culturelles importantes. À ce stade, une personne peut percevoir, s'adapter et définir sa culture de différentes façons tout en évaluant les phénomènes en fonction de différents contextes culturels (« évaluation contextuelle »). Contrairement au stade d'acceptation, une personne au stade d'intégration ne s'identifie pas entièrement à une culture particulière, mais intègre plusieurs cadres de référence culturels. Cette marginalité constructive peut être utile en médiation culturelle. En résumé, une personne au stade d'intégration apprécie les différences culturelles comme un aspect enrichissant de la vie.

Conclusion :

Nous voilà parvenues au terme de ce chapitre qui a permis d'établir une base solide pour une réflexion éclairée sur l'interculturel en mettant en lumière les enjeux théoriques et conceptuels fondamentaux qui sous-tendent cette discipline.

En effet, la classe de français langue étrangère offre aux apprenants l'opportunité de développer leur conscience interculturelle en explorant les dichotomies liées à la culture, à l'identité, l'altérité, aux représentations, etc. En effet, cette richesse dichotomique peut servir de base à une réconciliation culturelle fructueuse et favoriser un consensus entre les identités.

Dans cette perspective, il convient de noter que les outils pédagogiques pour l'enseignement des langues vivantes revêtent une importance particulière car : « *ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque.* » (Zarate, 1993, p.11). Dans une perspective interculturelle, le manuel de langue étrangère est considéré comme un outil pédagogique d'une grande importance. C'est ce que souligne Auger (2007, p.33) lorsqu'elle stipule que : « *le manuel de langue étrangère tient non seulement un discours sur le monde mais plus particulièrement sur le monde de l'autre, celui dont l'apprenant apprend la langue.* »

C'est pourquoi il serait judicieux de se pencher, dans le chapitre suivant, sur les caractéristiques du manuel scolaire en tant qu'outil pédagogique, tout en mettant en exergue son rôle dans la formation interculturelle.

Chapitre 3 :

**Les manuels scolaires : définition,
conception et mise en œuvre**

Introduction

Partout dans le monde, le manuel scolaire constitue l'un des instruments pédagogiques et didactiques fondamentaux auquel se réfèrent les apprenants mais aussi les enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline quelle qu'elle soit. François-Marie GÉRARD précise dans l'introduction de son ouvrage intitulé *Des manuels scolaires pour apprendre concevoir, évaluer, utiliser*, que « le manuel scolaire reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace. » (2009, p.7)

La problématique qui se pose encore, à présent, pour de nombreux pays et notamment pour les autorités éducatives est celle de fournir des manuels scolaires qui soient en étroite corrélation avec le contexte social et culturel et tenant compte des besoins effectifs de leur système d'enseignement.

Compte tenu de son importance, nous avons estimé qu'il serait judicieux de donner une vue d'ensemble du processus d'élaboration du manuel scolaire, de mettre en avant les institutions et le personnel impliqués dans ce processus et de souligner ses différentes fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage, y compris son rôle dans la didactisation de la compétence interculturelle car « la culture, sous toutes ses formes, réoccupe de légitimes espaces préférentiels dans certains manuels de langue. » (Tost Planet 2002, p.42.)

1 Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? :

Plusieurs définitions sont disponibles pour expliquer ce qu'est un manuel scolaire. Nous n'en énumérerons ici que quelques-unes.

Alain Choppin dans son ouvrage *Manuels scolaires : histoire et actualités* stipule que :

Quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu. (1992, p. 5).

D'après François-Marie GÉRARD et Xavier ROEGIERS (2009), « *un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité.* » ;

Le Dictionnaire actuel de l'éducation, de Jean-Pierre ROBERT (2002, p. 104), stipule qu'il s'agit d'un ouvrage imprimé destiné à l'usage de l'élève, éventuellement complété par des documents audiovisuels et d'autres ressources pédagogiques, qui traite de l'intégralité ou des aspects clés d'un programme d'études pour une ou plusieurs années scolaires.

Selon l'UNESCO (2005, p.14), le manuel scolaire constitue un moyen primordial de l'acquisition de connaissances, regroupant des textes et/ou des illustrations dans le but de réaliser un ensemble précis d'objectifs pédagogiques. Il s'agit généralement d'un ouvrage imprimé, relié ou broché, qui comporte des illustrations ainsi que des consignes visant à faciliter la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues.

Selon Philippe Blanchet, les manuels scolaires ont des qualités remarquables en ce qu'ils sont considérés pour les enseignants et les élèves comme « *un référent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogiques clé-en-main.* » (2005, p.12)

Le manuel scolaire constitue donc un vecteur essentiel dans la pratique pédagogique. Il représente l'instrument le plus efficace en vue d'optimiser la qualité de l'enseignement notamment dans les pays où l'accès à l'information scientifique est restreint, cette fonction

revêt une importance capitale : le manuel peut en effet constituer la seule source d'information disponible. (Gerard et Roegiers 2009, p.91).

Le manuel scolaire est sans doute perçu comme étant l'un des instruments essentiels du processus éducatif mais il n'en est pas le seul, comme le corrobore Alain Choppin, (1992, p. 6).

Bien que tous les manuels scolaires soient des écrits et aient des éléments similaires en termes de forme et de composition, leurs contenus, codes et formes linguistiques diffèrent d'une discipline à l'autre en raison des objectifs d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes pédagogiques associées. Les manuels scolaires sont des recueils documentaires complexes qui présentent des informations de différentes natures, telles que des textes, des images, des schémas et des diagrammes, et sont élaborés à partir d'une méthode. Ils sont destinés à aider les enseignants et les apprenants à acquérir une autonomie dans la construction du savoir.

A ce propos, les destinataires sont les personnes pour lesquelles l'ouvrage est conçu, également appelés public-cible ou utilisateurs potentiels. Il s'agit en règle générale d' :

- Apprenants, dans le cas du manuel de l'élève ;
- Enseignants, dans le cas du manuel de l'enseignant ;
- Elèves et enseignants conjointement, dans le cas où ledit manuel renferme des instructions ou des consignes destinées au professeur.

Les parents, les élèves et les enseignants ont des perceptions et des usages différents des manuels scolaires. Les parents les considèrent souvent comme des outils pour vérifier le travail de leurs enfants et communiquer avec eux. Les élèves les utilisent pour apprendre les leçons et consolider leurs connaissances. Les enseignants les trouvent pratiques et utiles en complément des cours magistraux, qui restent prépondérants dans certaines disciplines.

2 L'élaboration du manuel scolaire :

Cette étape résulte d'une exploration minutieuse des principaux besoins repérés par les commissions d'élaboration des manuels scolaire, en voici quelques-uns :

- Objectifs des programmes d'enseignement ;
- Priorités selon les niveaux d'études et les disciplines ;
- Qualité de l'édition ;

- Contraintes financières, etc.

En effet, la conception des manuels scolaires est un processus en boucle. Elle comporte une série d'étapes qui assurent une gestion rigoureuse et efficace de l'élaboration.

Seguin (1989) considère que la rédaction des manuscrits, l'édition, l'impression et la distribution requièrent au minimum 06 ans et précise qu'il serait plus judicieux de prévoir 10 ans si l'on inclut les études préliminaires, la planification, le recrutement et la formation du personnel. Il ajoute dans ce même contexte que le réaménagement des programmes d'enseignement devrait prendre aux alentours de 02 ans pour que ces derniers traduisent scrupuleusement les objectifs et les contenus prédéfinis dans les programmes.

Le processus de production dudit manuscrit est complexe auquel participe de nombreux intervenants notamment « *concepteurs, rédacteurs, lecteurs, illustreurs, metteurs en page, éditeurs, imprimeurs, évaluateurs, utilisateurs, etc.* » (Gerard et Roegiers 2009, p.12) pour ne citer que ceux-ci.

Les auteurs des manuels scolaires sont généralement des enseignants chevronnés ayant reçu une formation solide et spécialisée, ainsi que des inspecteurs d'enseignement, des enseignants travaillant dans des centres de recherche pédagogique et des enseignants universitaires. En outre, les manuels scolaires peuvent être élaborés avec la participation de professionnels spécialisés dans un domaine donné dans le but d'apporter une expertise supplémentaire à la conception du manuel d'une part et pour garantir la pertinence et l'exactitude des informations fournies aux élèves d'autre part. En d'autres termes, il est crucial pour un auteur qui débute la rédaction d'un manuel d'entrer en contact avec des experts pour se tenir informé de l'avancement des connaissances dans le domaine d'enseignement concerné. Pour Joseph Poth : « *chaque spécialiste apporte quelque chose de spécifique et d'irremplaçable à l'œuvre commune* ». (1997, p.8)

En d'autres termes, le processus d'élaboration des manuels scolaires inclut les créateurs de contenu qui développent les concepts et les rédacteurs qui rédigent effectivement le manuel. Cependant, ledit processus peut également impliquer d'autres professionnels tels que les éditeurs, les graphistes, les relecteurs et les experts du domaine pour assurer la qualité et la pertinence du manuel final.

Chapitre 3 : Les manuels scolaires : définition, conception et mise en œuvre

A ce titre, il est nécessaire pour les auteurs de disposer de certaines aptitudes et de posséder des compétences particulières :

- Habileté en rédaction avec un style distinct et concis ;
- Maîtrise et connaissance approfondie de la matière pour laquelle le manuel est élaboré ;
- Maîtrise de la pédagogie et expérience en enseignement ;
- Habilité à déterminer le niveau et la complexité du manuel de manière appropriée en fonction des exigences des enseignants, de leur formation et des traits socioculturels des élèves ;
- Capacité à gérer des projets de longue durée, étant donné que la rédaction d'un manuel scolaire requiert un temps considérable ;
- Habileté à accueillir les critiques de manière ouverte et à les discuter de manière impartiale ;
- Capacité à comprendre les besoins et les attentes des différents intervenants dans le processus d'élaboration du manuel, notamment les auteurs des programmes d'enseignement, les illustrateurs, les éditeurs, etc. ;
- Connaissance des restrictions budgétaires qui peuvent influencer la publication du manuel ;

Ce recensement des participants, intervenant dans l'élaboration d'un manuel scolaire à des titres divers, témoigne de la complexité dudit processus.

A ce titre, la production des manuels scolaires est un processus délicat et de longue haleine. Il requiert l'implication de moults facteurs déterminants, à savoir :

- Le choix d'une équipe qualifiée, compétente et expérimentée ;
- Une étude approfondie dans le but de répondre à des soucis de cohérence et d'efficacité ;
- Une planification, une coordination et une organisation rigoureuses ;

- Un contrôle et un suivi poussés en commençant par l'élaboration des manuscrits en passant ensuite à la vérification des contenus et en terminant avec la distribution dans les institutions scolaires.

Il n'est pas toujours aussi facile qu'il pourrait le sembler de réunir ces paramètres en vue d'assurer l'efficacité du processus d'élaboration des manuels scolaires. Autrement dit, sans une politique de planification rigoureuse et sans une coordination suffisante de ces multiples étapes, la rénovation des manuels risque de présenter des carences et des dysfonctionnements importants, en voici quelques exemples :

- L'inadéquation des objectifs des programmes d'enseignement par rapport aux manuscrits des manuels quand leur écriture n'est pas en corrélation avec le contenu des curriculums ;
- Curriculums réaménagés tandis que les guides d'enseignement n'ont pas été expérimentés ou du moins pas assez ;
- Préparation insuffisante voire inexistante des praticiens de classe quant aux nouveaux réaménagements.

2.1 L'analyse des besoins :

La décision d'élaborer un manuel scolaire pose des questions cruciales. D'abord, cette décision implique l'existence d'une demande incontestable pour des manuels scolaires pour améliorer les performances d'un système éducatif à un ou plusieurs niveaux de l'enseignement. En conséquence, le manuel joue un rôle fondamental en tant que guide du cours en classe. Il est donc primordial qu'il respecte le programme, qu'il soit pédagogique et adapté aux élèves et à la gestion de la classe. De plus, s'il est possible, il devrait susciter l'envie d'apprendre chez les élèves.

Suite à la mise en place du projet d'élaboration de manuels scolaires, cette étape consiste à étudier les différences entre ce qui existe actuellement et ce qui est souhaité. Pour ce faire, une collecte de données est réalisée pour évaluer les objectifs et contenus des programmes, les défis rencontrés en classe, les manuels déjà utilisés dans les écoles, les opinions des enseignants et les livres similaires utilisés dans d'autres pays.

Cette étape est cruciale car elle place les concepteurs en position de créateurs dès le départ du processus d'élaboration. Concevoir un manuel scolaire ne consiste pas seulement à suivre aveuglément le programme d'enseignement, mais c'est également l'opportunité de

mettre en œuvre un projet personnel pour servir le processus d'enseignement et d'apprentissage.

3 Les fonctions du manuel scolaire :

D'un point de vue didactique, le manuel scolaire répond à des objectifs précis clairement identifiés sur la base d'un ensemble de besoins et d'attentes spécifiques dans sa forme et son contenu.

L'utilisation du manuel scolaire varie selon les groupes d'utilisateurs : pour les élèves, c'est une source de connaissances et de données ; pour les enseignants, c'est un outil pédagogique précieux pour gérer les cours et donner des exercices ; pour les parents, c'est un moyen de suivre les progrès de leurs enfants. C'est un outil polyvalent qui peut être utilisé par différents acteurs pour assurer la continuité de l'enseignement en dehors de la classe.

De manière traditionnelle, le manuel scolaire servait essentiellement à communiquer des savoirs et à constituer une mosaïque de situations didactiques et pédagogiques et d'activités d'évaluation.

Dans la conjoncture actuelle, lesdites missions sont encore à l'ordre du jour. Néanmoins, les manuels scolaires sont aussi tenus de répondre à des besoins différents, entre autres :

- Favoriser l'acquisition et le développement de bonnes habitudes de travail chez les élèves ;
- Proposer des approches et des techniques d'apprentissage efficaces ;
- Encourager l'intégration des connaissances acquises dans la vie quotidienne.
- Transmettre des valeurs socio-culturelles, etc.

Dans son guide méthodologique pour l'élaboration des manuels scolaires publié par l'UNESCO, Roger Seguin attribue aux manuels scolaires trois grandes fonctions :

➤ Une fonction d'information :

La fonction d'information consiste en une sélection et une filtration des connaissances dans une discipline et un thème particulier. Cela est dans le but

d'éviter de surcharger les programmes scolaires et pour rendre ces connaissances accessibles aux élèves selon leur niveau.

➤ **Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage :**

Le manuel joue également un rôle dans la structuration et l'organisation de l'apprentissage. Il prévoit une progression des connaissances acquises et une organisation en unités d'enseignement successives. Il existe plusieurs façons de structurer l'apprentissage, comme en allant de l'expérience pratique à la théorie, de la théorie aux exercices d'application, des exercices à l'élaboration théorique, de l'exposé aux exemples et illustrations, ou des exemples et illustrations à l'observation et à l'analyse.

➤ **Une fonction de guidage de l'apprentissage :**

L'objectif de l'enseignement est de guider l'élève dans la compréhension du monde extérieur, de développer ses connaissances, et d'acquérir une maîtrise de ses propres expériences. Pour atteindre cet objectif, il existe deux approches d'apprentissage : la répétition et la mémorisation, ou une approche plus créative et basée sur l'expérience personnelle de l'élève. La progression de l'enseignement peut varier en fonction de la matière, avec des disciplines plus strictes comme les mathématiques et les sciences, et des matières plus libres comme la géographie et l'histoire. Le manuel peut également suivre une approche dirigiste ou plus ouverte, selon les objectifs de l'apprentissage et la préparation professionnelle du professeur. Le manuel reflète également une certaine conception de la communication et des relations entre les enfants, les adultes, les élèves et les enseignants, ainsi que l'influence de la culture et de la société.

4 Les contenus d'enseignement :

Un manuel scolaire de qualité est censé être adapté au niveau des élèves, à la pédagogie qui convient à la conduite des cours et à l'ensemble des programmes d'enseignement. Il doit être également attractif pour les élèves, les encourageant à apprendre et à s'impliquer activement dans leur formation. C'est pourquoi la qualité d'un manuel scolaire est cruciale pour le rendement des systèmes éducatifs, car c'est un outil fondamental pour un enseignement/apprentissage efficace.

En sommes, le plan du manuel doit tenir compte des exigences pédagogiques et des conditions dans lesquelles le manuel sera utilisé, comme le niveau des élèves, les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, les moyens de communication disponibles en classe, etc. Il est également important de prendre en compte les opinions et les commentaires des enseignants, des parents et des élèves sur les manuels scolaires existants afin de déterminer les forces et les faiblesses de ces derniers et d'en tenir compte dans l'élaboration du plan du manuel. Enfin, le plan doit être flexible et permettre des ajustements pour répondre aux besoins changeants des élèves et des enseignants.

Les manuels scolaires sont conçus pour fournir un support supplémentaire au processus d'enseignement/apprentissage et ils doivent être alignés sur les programmes d'enseignement pour les disciplines concernées. Ils peuvent enrichir les contenus du programme en fournissant des informations supplémentaires, des explications et des commentaires pour aider les élèves à mieux comprendre les sujets. Les manuels ne doivent pas simplement reproduire les contenus du programme, mais doivent les développer et les approfondir pour offrir une expérience d'apprentissage plus complète.

En conclusion, les manuels scolaires sont un élément crucial dans le système éducatif. Ils doivent correspondre aux programmes, tout en apportant un enrichissement et un approfondissement des contenus enseignés. La conformité aux programmes varie selon les pays, mais il existe généralement une commission officielle en charge de vérifier cette conformité et de les approuver. Les auteurs de manuels doivent tenir compte des curriculums, tout en étant conscients que le manuel est un outil au service des objectifs éducatifs prédéfinis.

4.1 Caractéristiques des contenus :

4.1.1 L'exactitude

Le contenu du manuel scolaire doit être fondé sur la vérité scientifique et des données précises, vérifiées et exemptes d'erreurs. La simplification est souvent nécessaire pour éviter d'encombrer l'esprit de l'élève, mais elle doit être justifiée pour maintenir la compréhension exacte des informations. Lorsqu'une sélection est requise, les informations les plus cruciales doivent être conservées.

4.1.2 La précision

Les contenus du manuel doivent être complets, clairs et sans aucune ambiguïté. Lorsqu'ils sont complexes, il est important qu'ils soient bien détaillés pour une compréhension totale de tous les aspects.

4.1.3 L'actualité

Les contenus du manuel doivent être mis à jour en fonction des dernières avancées scientifiques pour refléter l'état actuel des connaissances dans chaque domaine. Ainsi, pour Geneviève Zarate : « *le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent.* » (1993, p.50).

4.1.4 L'objectivité

Les contenus doivent être impartiaux et ne doivent pas transmettre des opinions ou des informations partiales basées sur des convictions idéologiques ou dogmatiques, surtout dans les domaines des sciences sociales, de la morale et de l'éducation civique. La neutralité peut impliquer de montrer différentes perspectives sur un fait ou un événement, ou de proposer plusieurs explications à un même phénomène.

4.1.5 La contribution aux objectifs sociaux

Les contenus doivent promouvoir des attitudes sociales et morales positives pour la vie en société et les relations interpersonnelles, ainsi que favoriser la compréhension des valeurs sociales, morales et esthétiques. Ils doivent également inciter à adopter des comportements positifs et bénéfiques dans tous les aspects de la vie.

4.1.6 Expériences d'apprentissage et développement des aptitudes

L'enseignement ne peut pas développer de nouveaux comportements et savoir-faire chez les élèves uniquement grâce à des explications et des exposés. Il est important que les élèves puissent effectuer des activités pratiques qui renforcent l'efficacité de l'enseignement. L'enseignant peut trouver les instructions pour ces activités dans le guide du professeur et dans son expérience professionnelle. Le manuel de l'élève doit également inclure des activités à réaliser sous la direction du professeur ou de manière autonome. Les activités peuvent être sous forme d'applications pratiques, de concepts théoriques, de règles apprises, ou de problèmes à résoudre. C'est à travers ces expériences

d'apprentissage que les compétences se développent réellement, que ce soit dans un contexte scolaire ou dans l'environnement social et physique de l'élève.

4.1.7 Interdisciplinarité

Dans de nombreux cas, les manuels peuvent inclure des éléments de plusieurs disciplines pour relier des faits complexes qui ne peuvent être expliqués adéquatement par une seule discipline. Cette intégration permet de connecter des événements ou phénomènes qui sont liés les uns aux autres.

4.1.8 Exigences relatives à la démarche et aux objectifs d'apprentissage

Le manuel scolaire doit offrir :

- Des informations précises et impartiales conformes aux programmes d'enseignement ;
- Des méthodes respectant les concepts clés et la méthode d'apprentissage préférée dans les programmes d'enseignement ;
- Des moyens permettant de réaliser tous les objectifs énoncés dans le programme d'enseignement ;
- Des outils d'évaluation formative et sommative alignés avec la méthode et les objectifs définis dans le programme correspondant.

4.1.9 Exigences relatives à la pratique et au contexte d'enseignement

Le manuel scolaire doit fournir des informations qui :

- Conviennent aux élèves sur les plans cognitif, affectif, linguistique et culturel ;
- Sont en adéquation avec les ressources disponibles et le temps imparti à la discipline concernée ;
- Sont conçues pour faciliter la planification, l'organisation et la gestion de l'enseignement/l'apprentissage.

4.1.10 Exigences relatives à certaines valeurs et normes

Le manuel scolaire doit respecter les valeurs morales et religieuses de chacun, équilibrer les cultures en évitant de reproduire les stéréotypes sexistes ou raciaux, promouvoir la langue en suivant les règles du bon usage linguistique, ainsi que les

conventions toponymiques. En d'autres termes, les manuels scolaires sont des supports qui transmettent des valeurs et peuvent influencer les utilisateurs. L'enseignement est étroitement lié aux valeurs culturelles d'une société et, en conséquence, il est logique que les manuels soient rédigés par des personnes du pays concerné.

4.1.11 Les illustrations:

Les illustrations sont des instruments qui permettent aux utilisateurs de manipuler le manuel aisément mais surtout efficacement. R. Seguin considère les illustrations comme « *l'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l'utilisation de l'illustration et de la couleur.* » (1986, p.14).

Au cours de la rédaction, l'auteur est responsable de la planification des illustrations nécessaires, et c'est pour cette raison que la production des illustrations est effectuée en étroite collaboration entre l'auteur et l'illustrateur.

Les illustrations sont souvent considérées comme un élément important dans le processus d'apprentissage. Elles permettent aux élèves de visualiser les concepts et les idées, ce qui peut les aider à mieux les comprendre et les retenir. Elles peuvent également fournir un contexte pour les connaissances, les rendant plus pertinentes et significatives pour les élèves. De plus, les illustrations peuvent être utilisées pour expliquer les concepts complexes de manière plus simple et accessible, ce qui peut être particulièrement utile pour les élèves qui ont des difficultés à comprendre les idées à travers les mots seuls. En somme, les illustrations dans les manuels scolaires peuvent jouer un rôle important en renforçant l'apprentissage et en facilitant la compréhension des concepts pour les élèves.

Le choix des illustrations d'un manuel scolaire est une activité très complexe soumise à un grand nombre d'habiletés et de qualifications étant donné qu'elle joue un rôle déterminant dans la « mise en forme » du manuscrit. Elle implique l'étude de maintes composantes d'ordres matériel, visuel, graphique, etc. En effet, dans le manuel scolaire, l'attractivité de l'ensemble des pages tient un rôle majeur dans la transmission des savoirs et représente une partie intégrante de la qualité de l'enseignement dispensé.

Il est judicieux de se pencher sur la fonction pédagogique que les illustrations peuvent remplir dans le manuel scolaire en se posant deux questions clés :

Quantitativement : En quoi la place accordée aux illustrations dépend-elle de la matière et du niveau scolaire ?

Qualitativement : en quoi les illustrations peuvent-elles contribuer à atteindre les objectifs d'enseignement ?

Ainsi, les éléments essentiels à tenir en compte, dans le choix des illustrations dans un manuel scolaire, se réfèrent aux principaux aspects cités ci-après :

- La place donnée aux illustrations par rapport au texte et leur position sur la page ;
- La qualité esthétique des illustrations ne doit pas être le seul critère de sélection car elles doivent correspondre au contenu du texte et à la méthode d'enseignement ;
- Le choix des couleurs qui détermine la lisibilité et la clarté du manuel.

5 Le rôle des grilles d'évaluation des manuels scolaires :

Une grille d'évaluation d'un manuel scolaire est un outil utilisé pour évaluer la qualité et la pertinence d'un manuel scolaire pour une classe ou un niveau d'enseignement donné. Elle peut inclure des critères tels que la clarté et la qualité de la présentation de l'information, l'exactitude et la pertinence des informations, la diversité des approches pédagogiques et des activités proposées, la qualité des illustrations et des supports visuels, etc. La grille d'évaluation peut être utilisée par des enseignants, des administrateurs scolaires ou des comités d'évaluation des manuels pour déterminer si un manuel est adapté pour une utilisation efficace dans un niveau d'enseignement donné.

Il existe de multiples grilles d'analyse de manuels scolaires mis à la disposition des utilisateurs par de nombreux spécialistes et professionnels du domaine de la didactique et de la pédagogie. La diversité des grilles d'évaluation possibles est très grande. Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaise grille. Cette dernière peut être pertinente ou non en fonction de l'objectif d'analyse assigné.

Le défi clé est de trouver les critères d'évaluation pour qu'ils soient complets et exclusifs les uns des autres. C'est grâce aux objectifs de l'évaluation que l'on peut déterminer les critères à inclure et la manière la plus efficace de les organiser.

Voici quelques questions à poser lors de l'évaluation d'un manuel scolaire :

1. Conformité avec les programmes scolaires : Le manuel couvre-t-il les thèmes et les compétences requis par les programmes scolaires ?

Chapitre 3 : Les manuels scolaires : définition, conception et mise en œuvre

2. Qualité du contenu : Le contenu est-il clair, complet, actualisé et facile à comprendre ?
3. Appropriation culturelle : Le manuel reflète-t-il les valeurs et la culture du pays dans lequel il sera utilisé ?
4. Objectivité : Le manuel est-il exempt de tout aspect politique, religieux ou autre qui pourrait influencer la vision des élèves ?
5. Utilisation pédagogique : Le manuel est-il facile à utiliser pour les enseignants et les élèves, et est-il en adéquation avec les méthodes d'enseignement actuelles ?
6. Accessibilité : Le manuel est-il facile d'accès et disponible à un coût abordable pour les élèves et les enseignants ?
7. Diversité : Le manuel représente-t-il une variété de perspectives et de groupes culturels différents ?

Ces critères, non exhaustifs, peuvent servir de guide pour évaluer la qualité et la pertinence d'un manuel scolaire.

Le tableau ci-dessous présente les trois paramètres proposés comme base pour établir une grille d'évaluation de manuels scolaires selon Gerard et Roegiers (2009, p.332) :

Paramètre 1 : degré de finition du manuel			
<i>A évaluer au terme du façonnage</i>	<i>Peut être évalué en fin de phase de composition</i>	<i>Peut déjà être évalué au terme de la phase de conception (à la remise du manuscrit)</i>	
Présentation matérielle	Illustrations Mise en page Lisibilité typographique Cohérence formelle	Paramètre 2 : lien avec les étapes d'un apprentissage	
		<i>Relatifs aux étapes d'un apprentissage</i>	<i>Indépendant des étapes d'un apprentissage</i>
		Paramètre 3 : lien avec les objets d'apprentissage	
		<i>Relatifs aux objets d'apprentissage</i>	<i>Indépendant des objets d'apprentissage</i>
		Adéquation au programme Adéquation au niveau des élèves Valeur scientifique des contenus Cohérence dans la présentation des contenus Répartition des contenus (thème, chapitres...) Valeurs socioculturelles véhiculées	Lisibilité linguistique Facilitateurs techniques Facilitateurs pédagogiques

Tableau des trois paramètres proposés à titre de point de repère dans l'élaboration d'une grille d'évaluation d'un manuel scolaire (Gerard & Roegiers 2009, p.332).

6 Le manuel scolaire de langue comme vecteur d'enseignement interculturel :

Dans leur ouvrage « *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* », M. Byram et V. Esarte-Sarries (1991) mettent en exergue l'impact significatif des manuels scolaires sur notre représentation de l'*autre*. Leurs études montrent que les élèves font souvent référence, de manière implicite ou explicite, à leurs manuels de langue lorsqu'on leur demande leur point de vue sur le pays et les personnes associées à la langue qu'ils apprennent. A ce même propos, Nathalie Auger stipule que « *le manuel scolaire est un lieu scriptural favorable à l'étude de la construction de l'autre en discours.* » (2007, p.16)

Dans le même ordre d'idées, dans un article examinant la corrélation entre le contenu des manuels scolaires et la mémoire collective, Rainer Riemenschneider affirme que :

Contribuer à une meilleure compréhension entre les nations par des manuels scolaires appropriés, tel est donc le but de la confrontation internationale des manuels. Cette stratégie de la paix repose sur l'axiome d'une existence de rapport présumés réels entre les manuels et la mémoire collective – rapports à première vue évidents, car à quoi serviraient les manuels sinon à exercer une influence sur la mémoire collective ; mais à y regarder de plus près, rapports davantage supposés que réellement démontrés, et bien entendu toujours possibles. (1984, p.52)

C'est la raison pour laquelle Maddalena DE CARLO soutient que les textes destinés aux élèves doivent être choisis de manière à :

- *Représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;*
- *Contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes réalités sociales des regards croisés de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un regard distancié capable d'engendrer l'étonnement ;*
- *Présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;*
- *Focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes.* (1998, p.33)

En synthèse, le manuel scolaire joue un rôle crucial dans l'enseignement interculturel en tant qu'outil pédagogique clé. Il peut servir de référence pour les enseignants et les élèves,

fournir des connaissances sur les cultures différentes et contribuer, *in fine*, à développer une compétence interculturelle. Ils peuvent également être utilisés pour promouvoir une compréhension interculturelle et une perspective plus large sur le monde.

En effet, d'une part, les manuels scolaires peuvent fournir une introduction aux différentes cultures en présentant des informations sur les traditions, les croyances, les valeurs et les coutumes d'autres pays. Cela peut aider les apprenants à comprendre et à apprécier les différences culturelles et à éviter les stéréotypes et les préjugés. Verdelhan-Bourgade appuie cette idée en stipulant que les manuels « *peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises.* » (2007, p.7)

D'autre part, les manuels scolaires de langue peuvent également servir de support pour les enseignants dans la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. Ils peuvent les utiliser pour initier des discussions sur les différences culturelles et les similitudes, développer l'empathie et la compréhension interculturelle et encourager les élèves à explorer leurs propres opinions et valeurs. Nous partageons l'opinion de Pendants (1998, p.92) selon laquelle il est opportun : « *de proposer des démarches interculturelles pour tout ce qui touche au système des valeurs de la culture étrangère, et en particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre* ».

Il est donc vivement conseillé que les manuels scolaires de langues soient adaptés à leur public cible en étant contextualisés. Pour y parvenir, il est nécessaire que les éditeurs de manuels et les enseignants collaborent pour concevoir un manuel adapté qui repose sur une réflexion didactique et une approche méthodologique prenant en compte l'approche interculturelle. Il est également important de souligner que la création d'une méthode contextualisée doit être fondée sur des études empiriques menées sur le terrain à savoir des enquêtes auprès des apprenants, des enseignants et des responsables éducatifs, ainsi que des observations directes en classe de langue. Cette étape permettrait d'obtenir une vision globale de la situation et de comprendre les centres d'intérêts et les besoins des apprenants en matière d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

Pour accomplir cela, le manuel de langue peut tirer parti de différents types de supports, tel que le document authentique. Selon Jean Pierre Cuq ce dernier :

Chapitre 3 : Les manuels scolaires : définition, conception et mise en œuvre

Renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (2003, p.29)

En effet, le document authentique joue un rôle important dans la promotion de l'interculturel dans les manuels de langue étrangère en permettant aux apprenants de découvrir la culture-cible de manière plus vivante et immersive. Ce type de document, tiré de situations réelles, permet aux apprenants de voir les comportements quotidiens et sociaux, les habitudes et les coutumes des gens de la culture-cible, ce qui les aide à mieux comprendre et respecter l'Autre. De plus, en intégrant des documents authentiques dans les manuels de langue, on peut suggérer des thématiques, activités, jeux de rôle, échanges, etc. qui aident à renforcer la pratique de l'altérité. Enfin, en connaissant les modes de comportement, les croyances et les valeurs des natifs, les apprenants peuvent développer une meilleure conscience de soi et des autres, ce qui est essentiel pour former à l'observation, à la compréhension, à l'analyse des traits distinctifs d'autres cultures, à la relativisation des jugements, et faire ainsi l'expérience de l'altérité. Pour Zarate (1986, p.76), un support pédagogique efficace devrait inclure « *une mise en scène des faits culturels qui fait gagner en véracité et en crédibilité.* »

Tel est le cas du texte littéraire qui s'avère un véritable support pour abriter une expérience altéritaire dans le but de doter l'apprenant d'une compétence interculturelle. En effet, le texte littéraire peut jouer un rôle significatif dans l'enseignement interculturel en raison de sa capacité à présenter des expériences et des perspectives différentes de celles du lecteur. Les œuvres littéraires peuvent offrir une fenêtre sur les cultures et les réalités de vie différentes, ainsi qu'une occasion de réfléchir sur des questions telles que l'identité, la diversité, l'injustice, la discrimination et la tolérance. En analysant des textes littéraires provenant de diverses cultures, les apprenants peuvent acquérir une compréhension plus profonde de la diversité humaine et des enjeux sociaux. Ils peuvent également apprendre à adopter des perspectives différentes, à s'ouvrir à de nouveaux points de vue, à développer leur empathie envers les autres et à devenir des citoyens plus ouverts et tolérants. Abdallah-Preteceille affirme que « *Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par*

procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. » (2010, p. 147).

En somme, grâce à la grande variété de formes qu'il peut prendre, le document authentique dans les manuels scolaires de langue apporte de la vitalité, de l'enthousiasme et de l'engagement en classe. En combinant aspects linguistique et extralinguistique, il permet aux apprenants de découvrir la richesse de la langue et de la culture cible. En étant un fragment issu de la vie quotidienne de ceux dont on apprend la langue, il permet une plus grande proximité avec la réalité linguistique et socioculturelle du pays cible.

Il semble que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le manuel scolaire n'est pas seulement un outil pédagogique, mais également un objet politico-social puissant et le véhicule « *d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation -voire d'endoctrinement- des jeunes générations auxquelles il s'adresse.* » (Choppin, 1980, p.1). C'est la raison pour laquelle il est judicieux d'investir dans la recherche sur le manuel scolaire et de susciter en permanence le débat à son sujet.

Conclusion

En classe, l'enseignant doit être équipé de ressources pédagogiques pour réussir sa mission. Le manuel scolaire, considéré comme un moyen d'accéder aux connaissances et aux savoirs, en fait partie.

A la suite de notre exploration du manuel scolaire sous ses nombreux aspects, à savoir son élaboration, l'analyse de son contenu ainsi que ses multiples fonctions dans le processus éducatif et après avoir pris en compte les différentes considérations liées à ce matériel didactique, il appert que ce support à la fois pédagogique et didactique est un outil incontournable qui intervient dans la construction identitaire, sociale et psychologique de l'élève d'une part, et dans le développement de son système de valeurs d'autre part. C'est la raison pour laquelle le choix du contenu des manuels scolaires doit être opéré minutieusement et surtout par des auteurs qualifiés. De plus, il est essentiel que tous les acteurs de la communauté éducative soient sensibilisés et formés à l'utilisation appropriée de ce matériel didactique.

Grand nombre de professionnels et des spécialistes en éducation s'accordent à dire que le manuel scolaire constitue l'un des instruments essentiels de l'enseignement/apprentissage. Il incarne un rôle incontestable dans la formation de l'élève et demeure le support, la référence et le guide pédagogique par excellence du personnel enseignant en milieu scolaire. Il est par conséquent primordial d'accorder l'attention et l'intérêt nécessaires à sa conception, à sa rédaction, à son édition, à son évaluation et à son utilisation.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire, tout comme tout autre matériel pédagogique, n'est qu'un outil au service des enseignants et des élèves. Il ne peut être considéré comme efficace que s'il répond aux besoins spécifiques du groupe et des différentes approches pédagogiques pour chaque situation. Cela correspond à la vision de Philippe Blanchet, selon laquelle un outil pédagogique n'est qu'un

Moyen au service d'un enseignement/apprentissage raisonné, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et dont l'objectif est, non pas la langue, mais les besoins de communication et l'épanouissement d'une personne humaine autonome et responsable qui puisse vivre et communiquer le plus harmonieusement possible avec autrui. (2005, p.14).

CADRE INSTITUTIONNEL

Chapitre 4 :

**Les discours réformistes du système
éducatif algérien entre ouverture et
résistance**

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

Introduction :

Nous allons nous intéresser dans le présent chapitre au volet institutionnel où nous dresserons un état des lieux des fondements conceptuels et théoriques de la nouvelle réforme du système éducatif algérien en dégagant essentiellement les enjeux et les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cycle moyen.

En effet, lesdits fondements institutionnels sont d'une envergure extrême dans la mesure où ils incarnent la philosophie à laquelle il faudrait s'y conformer d'une part et la ligne de conduite permettant aux acteurs de la communauté éducative de guider leurs pratiques d'autre part.

Ainsi, ce chapitre a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

La réforme du système éducatif algérien, telle que formulée dans les documents de référence pour sa mise en pratique, suscite-elle réellement une refonte quant aux pratiques pédagogiques ?

Quelles mesures ont-elles été mises en usage pour étayer cette refonte ? Y-a-t-il véritablement rupture ou continuité avec les pratiques antérieures ?

Comment se manifestent les initiatives mises en œuvre par le système éducatif algérien afin de promouvoir la dimension interculturelle au sein des nouveaux programmes du FLE ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous entreprendrons une recherche documentaire et une analyse descriptive des textes officiels émanant du MEN (notamment la loi d'orientation, le référentiel général des programmes, l'argumentaire des programmes, le guide d'élaboration des programmes, les guides de l'enseignant, les documents d'accompagnement, etc.) issus de la nouvelle réforme éducative algérienne en ciblant particulièrement les objectifs culturels/interculturels.

Ce tour d'horizon nous permettra d'évaluer le degré de conformité entre les finalités que prônent les documents institutionnels, quant à la promotion/valorisation de l'approche (inter)culturelle entre autres, et la réalité du terrain.

1 Mondialisation et réformes éducatives : regards rétrospectifs et prospectifs

L'évolution de plus en plus rapide des sciences et de la technologie, la progression de la recherche en éducation, les mutations et les innovations pédagogiques constituent des facteurs déterminants suscitant constamment la remise en cause des contenus et démarches pédagogiques des programmes d'enseignement et des modalités de leur gestion par les décideurs de la communauté institutionnelle ainsi que du rôle de l'enseignant dans sa classe et de l'élève dans sa formation.

Dans cette même optique de mondialisation et de globalisation, on ne compte plus les pays qui ont entrepris des changements au niveau de leur système éducatif et éventuellement au niveau de l'actualisation et du bon calibrage des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement, des curriculums, de la formation des enseignants, de l'élaboration des manuels scolaires et de la formation réelle de l'acteur principal du processus d'enseignement/apprentissage.

En effet, le système éducatif algérien, comme celui des autres pays, s'est mobilisé pour refonder une école adaptée aux exigences et aux enjeux de la mondialisation et de la globalisation. L'ambition et la volonté semblent explicitement grandes. L'ancien Président de la République, Abdelaziz Bouteflika, a insisté, dans son discours lors de l'installation officielle de la Commission Nationale pour la réforme du système éducatif mis en place en mai 2000, sur le rôle essentiel que revêt ce secteur et indique :

La réforme du système éducatif que nous engageons aujourd'hui représente une œuvre de très longue haleine qui se situe dans le rite de la gestuelle ancestrale du semeur en terre féconde. C'est une action continue, un effort constant d'adaptation à l'évolution de notre société et du monde en mutation permanente.

Et a ajouté :

L'école algérienne rénovée, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale, assurera la formation d'un citoyen doté de repères incontestables, fidèle à ses principes et ses valeurs, mais aussi capable de comprendre le monde qui l'entoure.

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

Face à un tel défi aussi irréversible, la communauté éducative, les personnels administratifs et enseignants dans notre système éducatif se trouvent en situation alarmante, notamment celle d'engager un appel solennel pour une réforme en profondeur et une restructuration d'une politique éducative nationale clairement définie sur l'introduction de nouveaux concepts et notions dans notre paysage éducatif. C'est-à-dire mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques visant une meilleure efficacité de l'enseignement mais surtout servant à donner un nouveau souffle à l'école algérienne longtemps en échec, d'assainir et de restaurer tout un système « sinistrée ».

Ahmed Djebbar, ancien ministre de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique de la République algérienne, indique qu' :

Aujourd'hui, après de longues années de silence ou de polémiques politiciennes, un consensus semble se dégager sur le diagnostic concernant le contenu et le fonctionnement du système éducatif. En effet, personne en Algérie, n'ose plus dire ou écrire que l'école se porte bien et qu'elle n'a pas besoin d'être dépolitisée, déidéologisée et profondément réformé.

Subséquent, la réforme du système éducatif algérien est devenue une priorité et surtout une nécessité avec une meilleure politique de formation et une stratégie murement réfléchi dans le but de former à l'humanisme, à la citoyenneté et à la modernité en engageant la nation vers une dynamique de développement, de liberté, de démocratie et surtout d'ouverture.

Ainsi, les réformes récentes que connaît le système éducatif algérien rejoignent ouvertement les finalités et les enjeux de celles de l'occident. Ces dernières se veulent « *une adaptation des systèmes éducatifs aux besoins éducatifs d'une société donnée ; une amélioration des conditions d'apprentissages, une adéquation des formations aux exigences de l'emploi et un épanouissement des personnes diplômées.* » (Lafortune, Ettayebi & Jonnaert 2006).

En effet, la réforme du système éducatif algérien, mise en œuvre en 2003 à l'aide d'un programme d'appui de l'UNESCO, est née d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques à tous les niveaux. Elle a émergé en réponse à de nombreuses critiques à l'égard du secteur de l'éducation soulignant des

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

préoccupations quant à sa qualité, son efficacité et son efficience. Elle est le fruit des travaux de la Commission Nationale pour la réforme de l'éducation. Elle a été installée en mai 2000 par l'ancien président de la République, Abdelaziz Bouteflika, et a été composée d'éminents experts : pédagogues, linguistes, universitaires, psychologues, inspecteurs de l'éducation...

Selon Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO :

La réforme du système éducatif lancée en juillet 2002 en Algérie est une réponse à une période de transformation rapide que connaît le pays depuis une quinzaine d'années aux niveaux politique, économique et social. Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique. (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, 2005).

En résumé, la réforme touche, à la fois, à l'actualisation des programmes scolaires et des méthodes, à la formation des enseignants, à l'élaboration des manuels scolaires et à la formation réelle de l'apprenant algérien afin de s'adapter à l'évolution future de la société. Dans cette optique, les objectifs pédagogiques sont réactualisés et de nouveaux manuels sont élaborés, comportant entre autres une réflexion sur la place de l'identité algérienne et de la culture de l'Autre dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2 Missions de l'école algérienne :

Lorsqu'une réforme promet de mieux former un plus grand nombre d'élèves, il faut, pour savoir si elle tient ses promesses, se référer à des finalités définies, qui se traduisent en objectifs spécifiques de développement, d'apprentissage ou de socialisation, dont on sait l'histoire tourmentée. » (Hameline, 1979, cité par Philippe Perrenoud, 1996, p.58)

L'institution scolaire est un dispositif central incontournable dans tous les systèmes éducatifs du monde. De surcroît, au regard de l'évolution des sociétés et au progrès de la science et de la technologie, l'école d'aujourd'hui ambitionne de faire face aux nouveaux

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

défis et enjeux posés par la modernité éducative. Notamment celui d'aller au-delà de la simple transmission des connaissances aussi fondamentales soient-elles.

De manière prosaïque, il s'agit de préparer l'élève à son avenir de citoyen en l'initiant à l'exercice de la citoyenneté, au vivre-ensemble, à l'épanouissement de la personnalité, à l'insertion professionnelle, à l'émancipation, à l'intégration, etc.

Par ailleurs, pour aborder les grandes orientations ainsi que les fondements conceptuels de l'école, il serait judicieux de partir des missions qu'elle se donne. En effet, selon Legendre « *au point de départ du renouveau d'un système, il faut donc obligatoirement déterminer et expliciter sa mission. Toutes les composantes et les dynamiques internes et externes, générales et particulières, en sont tributaires.* » (2002, p.67). Telle est la pierre de touche.

Le référentiel général des programmes stipule que :

Dans un monde en évolution rapide, tous les systèmes éducatifs sont interpellés sur la pertinence et la qualité de leurs programmes et de leurs stratégies pédagogiques au regard de leurs missions communes, fondamentales et pertinentes qui sont : instruire, socialiser et qualifier. (Référentiel Général des Programmes, 2009, p.9).

Et ajoute

Au nombre des objectifs éducatifs visés, le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation. (Référentiel Général des Programmes. p.5)

À ce même titre, l'école qui remplit les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification, doit notamment « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* » Chapitre I, art. 4.

Nous recensons dans ce qui suit chacune des missions telle qu'évoquée dans les documents institutionnels et qu'il faut s'efforcer d'atteindre :

- En matière d'instruction, l'école a pour mission de :

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

- Garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'équité, l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité ;
- Leur donner la possibilité d'acquérir un niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir ;
- Leur assurer l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires ainsi que la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance, ceux notamment facilitant les apprentissages construits ;
- Enrichir leur culture générale en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles.

➤ En matière de socialisation l'école a pour vocation d'éduquer les apprenants au « *respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, ainsi qu'aux règles de vie en société, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement.* » (RGP, 2009)

A cet effet, l'on pourra retenir les objectifs cités ci-après :

- Développement du sens civique des apprenants ;
 - Une éducation en homogénéité avec les droits de l'enfant et les droits de l'homme ;
 - Prise de conscience de l'importance du travail ;
 - Initiation des jeunes générations à la vie en société et aux règles du savoir-vivre ensemble ;
 - Formation de futurs citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptabilité.
- En matière de qualification, l'école a pour mission de répondre aux besoins fondamentaux des élèves en leur dispensant les connaissances et les compétences essentielles leur permettant de :
- Réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
 - Accéder à une formation supérieure ou professionnelle ou à un emploi conforme à leurs aptitudes et à leurs aspirations ;
 - De s'adapter à l'évolution des métiers et des professions et aux changements économiques scientifiques et technologiques ;

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

- D'innover et de prendre des initiatives ;
- D'entamer de nouvelles formations après leur sortie de l'école.

En d'autres termes, il s'agit de :

Forger l'Algérien de demain : un individu autonome, un citoyen imprégné de valeurs sociales, un travailleur armé pour la vie, capable de s'adapter aux situations nouvelles, souvent imprévisibles, d'analyser des données complexes pour ensuite les synthétiser et trouver des solutions aux problèmes liés aux mutations rapides de notre société et de son environnement international. (Loi d'orientation sur l'éducation, 2008. Préambule, p. 20)

3 La langue française dans la réalité éducative algérienne :

Le paysage linguistique en Algérie a toujours fait l'objet de nombreux débats houleux entre sociolinguistes. S. Abdelhamid stipule dans ce sens que : « *le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme.* » (2002, p.35). En d'autres termes, la réalité linguistique algérienne se distingue par la coexistence de plusieurs langues due à l'histoire mouvementée du pays, à sa vaste étendue géographique mais surtout aux différentes civilisations qui s'y sont succédées.

L'Algérie est donc un pays où plusieurs variétés langagières cohabitent : l'arabe moderne, langue nationale et officielle, le tamazight, langue du patrimoine culturelle désormais langue officielle, les langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère) et le français, héritage du colonialisme et idiome de la science et de la technologie, comptant de multiples statuts dans le paysage linguistique algérien en raison des facteurs historiques, sociolinguistiques, etc. Ainsi, le français « *oscille constamment entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée.* » (Taleb Ibrahimi, 2004, p. 216)

Au point de vue scolaire, l'apprentissage des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif est une priorité affirmée. Il est au cœur des discours officiels dans l'espace algérien.

Dans ce sillage, le bulletin mensuel d'information du Centre National de Documentation Pédagogique précise que :

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise l'acquisition du langage. Sur le plan culturel, l'apprentissage d'une langue seconde présente de nombreux avantages puisqu'il donne l'accès à une autre culture, il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté toute entière. (C.N.D.P, 2003).

Ceci met en évidence la volonté de l'Etat algérien à accorder un intérêt particulier mais surtout tangible à l'apprentissage des langues étrangères.

La question est donc de savoir quelles langues étrangères enseigner et pour quelles raisons en prenant en compte les considérations pédagogiques, politiques, historiques, ou sociolinguistiques du pays. Y. Bertrand affirme à ce propos que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères poursuit quatre objectifs :

- Objectif pratique : apprendre à communiquer dans la langue étrangère ;
- Objectif culturel : découvrir la culture du pays étranger (littérature, civilisation, arts, coutumes, tradition, etc.)
- Objectif éducatif ou formatif : former la personnalité en développant les qualités physiques, intellectuelles ainsi que le caractère ;
- Objectif politique : « *la connaissance chez une grande partie de la population procure une position favorable dans les rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples.* » (1977, p. 215).

Pour illustrer cet intérêt, le Référentiel Générale des Programmes stipule que :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. (2009, p.67).

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

En Algérie, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'attention est portée sur la langue française. Celle-ci a connu de multiples statuts, à savoir : langue fonctionnelle, langue des sciences et techniques, langue instrumentale, etc. D. Morsly indique à cet égard que cela exprime « *d'avantage un malaise qu'un changement conscient de perspectives pédagogiques.* » (1990, p.33)

En effet, de manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n° 08/04 du 23 janvier 2008 portant l'organisation de l'éducation et de la formation, ce texte législatif stipule explicitement la place accordée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien.

Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur, doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant (...) la connaissance des langues de culture qui nous faciliteraient la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus fécond. (La charte nationale, 1976).

L'ancien président Bouteflika déclare lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme que :

La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif » pour « permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures.

Il ajoute à travers son discours politique lors de l'ouverture du 9^{ème} sommet de la Francophonie au Liban en octobre 2002 :

La langue française qui pendant longtemps et pour une grande partie de l'Afrique, a été la langue de la colonisation doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

et du progrès. (...) Nous sommes conscients de l'atout formidable que représente l'usage du français.

L'enseignement du FLE, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge un ensemble de valeurs dans le but de contribution à la formation saine et équilibrée de l'apprenant, futur citoyen :

- **L'identité** : l'élève a conscience des éléments constituant son identité algérienne à savoir : *l'islamité, l'arabité et l'Amazighité.*
- **La conscience nationale** : au-delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles, ...
- **La citoyenneté** : l'élève apprend à délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en œuvre cette pondération dans ses rapports avec les autres. (Cf. Constitution algérienne).
- **L'ouverture sur le monde** : tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève apprend à connaître les autres civilisations et de percevoir les ressemblances et les différences entre les différentes cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.

4 Approche d'enseignement :

Toute réforme est supposée apporter son lot d'actions et de nouveaux défis sur plusieurs plans, notamment, en ce qui a trait au choix des approches didactiques et des démarches pédagogiques inhérentes aux grandes tendances et orientations actuelles de la recherche en didactique et en sciences de l'éducation.

Pour sa part, le système éducatif algérien a connu, dès la réforme éducative globale de 2003, un abandon des fondements béhavioristes, des méthodes structurales et des modèles transmissifs au profit des méthodes communicatives qui, aujourd'hui, sont largement promues dans de nombreux systèmes scolaires.

Il s'agira, pour l'école de former des profils d'élèves à la tête bien faite, qui soient en adéquation avec la demande de plus en plus exigeante de la société. L'accent sera

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

mis (...) sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables. (Loi d'orientation, 2008. Préambule, p.20)

Dans l'approche par compétences (APC), qui constitue une passerelle entre les approches communicatives et l'approche actionnelle, l'élève est supposé agir en suivant la variation des situations-problèmes choisies comme étant « *des situations diverses, complexes, imprévisibles.* ». (Perrenoud, 2008). En d'autres termes, elle vise à rendre les apprentissages concrets, opérationnels mais surtout transférables de l'environnement scolaire à l'environnement social quotidien. C'est pourquoi l'accent est mis principalement sur le développement des situations d'intégration qui, dans un premier lieu, consistent à substituer les leçons magistrales et dans un second lieu à rendre les élèves capables d'intégrer leurs savoirs et savoir-faire et de mobiliser leurs compétences transversales et disciplinaires pour résoudre des situations-problèmes.

Dans ce même contexte, les auteurs du Référentiel Général des Programmes précisent que l'APC est axée sur « *une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes.* » au détriment d'une logique d'enseignement « *basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* ». Dès lors, l'élève doit apprendre à « *agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...).* » (Référentiel Général des Programmes, 2009, p.21).

En d'autres termes, la nouvelle réforme du système éducatif algérien adopte une approche centrée sur l'élève, avec un accent mis sur l'apprentissage actif et l'évaluation formative. L'objectif est de renforcer la participation active des élèves dans leur propre processus d'apprentissage et de les préparer à devenir des citoyens actifs et responsables.

Outre l'approche par les compétences, on met aussi l'accent sur l'importance de travailler par le dispositif du « *projet pédagogique* » qui « *revient tambours battants dans les réformes entreprises en éducation et dans la littérature pédagogique* » (J. Proulx, 2004, p.26).

Dans ce même sillage, P. Thaillard stipule que la pédagogie de projet :

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

Permet de proposer une autre façon d'apprendre, plus motivante, plus variée, plus contextualisée et plus concrète. Elle conjugue la logique de l'action, où l'élève est actif et créatif, le travail en équipe et l'apprentissage. » (2012, p.94). Il relève des méthodes qui « attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances. (Carbonneau et Legendre, 2002).

L'objectif étant de hisser l'enseignement des différentes disciplines, notamment le FLE, à un niveau supérieur correspondant aux normes fondamentales de l'enseignement/apprentissage. C'est ce que l'on repère dans de nombreux documents institutionnels émanant de la réforme globale du système scolaire algérien, contexte de notre recherche.

La question qui se pose à présent est donc de savoir dans quelle mesure les auteurs des programmes d'enseignements et les concepteurs des manuels scolaires sont-ils au diapason des principaux fondements épistémologiques des nouvelles orientations didactiques et démarches pédagogiques ? Qu'en est-il du degré de la prise en œuvre de ces fondements dans les pratiques des enseignants ?

5 Les défaillances de la première mouture et rectifications attendues de la 2^{ème} mouture :

En dépit des efforts déployés par les différents acteurs du gouvernement algérien dans le domaine éducatif, les résultats ont mis en évidence des dysfonctionnements et des défaillances dans l'ancien système scolaire ce qui a entraîné l'implémentation d'une nouvelle réforme éducative en 2003. Philippe Perrenoud stipule à ce propos qu'« *il est parfois judicieux de proposer de nouvelles finalités pour que l'école se remobilise et remplisse mieux ses missions classiques. C'est une façon de répondre à l'usure des objectifs et des programmes en vigueur, qui s'accompagne d'un rétrécissement progressif de leur sens. »*

En effet, d'après le Conseil Supérieur de l'Education (1998), l'école algérienne était incapable entre autres de :

- Aboutir au niveau requis dans la transmission des valeurs nationales, civiques, morales et universelles ;

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

- Former des élites ;
- Introduire la dimension technologique à travers l'orientation scientifique et technique des enseignements ;
- Favoriser l'insertion socioéconomique des jeunes ;

Le Conseil National Économique et Social (CNES, 2000) indique qu'il découle de cette situation :

- Un nombre considérable d'élèves par classe du fait de l'insuffisance des infrastructures et du personnel d'encadrement ;
- Une régression du taux d'encadrement ;
- Un déficit flagrant en enseignants qualifiés ;
- Des programmes et des méthodes d'enseignement inappropriés, parfois désuets et ne répondant pas aux nouvelles réalités ;

Telles sont les lignes directrices récurrentes que les réformateurs ont pris en charge afin de proposer de nouveaux dispositifs pédagogiques. Néanmoins et malgré les efforts colossaux engagés, la première mouture a été sujette de nombreuses critiques depuis sa mise en œuvre. Il a été donc nécessaire de redéfinir et de réaffirmer avec force les objectifs centraux et les contenus d'enseignement dispensés au public scolaire. Une réécriture de programmes dite de « deuxième mouture/génération » interviendra après une évaluation systématique dans le but de les revoir, de combler les lacunes et d'actualiser certaines données marginalisées.

Le présent tableau synoptique, résultant de nos lectures, dresse, dans le détail, l'ensemble des lacunes, défaillances et dysfonctionnements inhérents à la réalisation des programmes d'enseignement de la première mouture de la réforme et les remédiations, rectifications et correctifs attendus par les auteurs-concepteurs des nouveaux programmes et les élaborateurs des manuels de la deuxième mouture :

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

Lacunes	Correctifs
<ul style="list-style-type: none"> - L'indisponibilité d'un document définissant les orientations de la réforme lors l'élaboration des programmes. - L'inexistence, au départ, d'un guide méthodologique de référence destiné aux concepteurs de programmes et aux élaborateurs des manuels scolaires. - L'absence d'une formation préalable et d'une formation d'accompagnement, afin de permettre à l'ensemble des acteurs de comprendre la réforme d'une manière générale et les changements qualitatifs qu'on en attend à travers la réforme pédagogique. Même les établissements n'ont pas été préparés à gérer le changement pédagogique. - L'absence d'un dispositif d'implantation des programmes comprenant la formation ou à défaut l'information de tous les acteurs impliqués et en particulier les chefs 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter dans une liste d'inventaire des objectifs plus précis et modulables en fonction des programmes. - Les nouveaux programmes devront respecter un cahier des charges précis. - Les premiers correctifs concernent les programmes proprement dits et les documents d'accompagnement parce qu'ils relèvent de la responsabilité directe de la Commission Nationale des Programmes. (CNP) - Les seconds concernent les mécanismes de coordination et relèvent de responsabilités partagées avec les autres institutions du Ministère : - En matière d'élaboration des manuels ; - En matière de formation des personnels engagés dans la réforme, en particulier les inspecteurs, les chefs d'établissements et les enseignants. - Au plan des contenus, une

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

<p>d'établissements.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La difficulté de mettre en place une expérimentation à un niveau micro pour tester les hypothèses méthodologiques et la faisabilité des programmes afin d'introduire les premiers correctifs si besoin. - L'absence de directives concises et claires en matière de définition et de structuration des cursus scolaires. - L'inexistence, au départ, d'un référentiel général, élaboré tandis que les GSD rédigeaient les premiers programmes (l'information est communiquée au fur et à mesure) - L'inexistence d'un guide méthodologique d'élaboration des programmes comme prolongement opérationnel du référentiel général. - L'absence d'un document qui précise la fonction pédagogique du document d'accompagnement et son lien au programme ; - L'inexistence d'un mécanisme de coordination qui relie les 	<p>meilleure prise en charge des valeurs qui fondent l'identité algérienne islamité, arabité, amazighité.</p> <p>Nouria Benghabrit, ancienne Ministre de l'éducation nationale, précise à ce propos :</p> <p><i>« Parmi les solutions qui ont été dégagées figurent la nécessité et l'urgence de chercher comment, à travers les programmes, mettre l'accent sur les valeurs, et dans ces valeurs mettre l'accent sur le patrimoine historique de notre société. Quelqu'un qui est fier de lui-même, de son histoire et de ce qu'il est aujourd'hui, est un gage d'ouverture sur l'avenir et une garantie d'avoir quelqu'un d'ouvert à l'autre. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La prise en charge des valeurs intellectuelles, morales, affectives, esthétiques, sociales et culturelles qui forgent la personnalité de l'élève. - Mise en œuvre des principes de méthodologie générale dans les domaines axiologique, didactique et pédagogique. - Une approche curriculaire des programmes, au minimum par champs disciplinaires, telle qu'elle est ébauchée dans les profils de
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

<p>programmes d'enseignement aux manuels scolaires :</p> <ul style="list-style-type: none">- Absence d'un cahier des charges méthodologique et pédagogique pour assurer la conformité des manuels avec les programmes et justifier l'agrément du Ministère ;- Non-participation de la Commission Nationale des Programmes à l'évaluation et à l'approbation des manuels.- Un décalage entre les objectifs des programmes et leur interprétation dans les manuels en termes de contenus, de thématiques et de mise en œuvre pédagogique.- Manque de coordination, d'information ou de formation des élaborateurs de manuels et des évaluateurs responsables de l'homologation.- Le contenu de la réforme n'a pas fait l'objet d'une information et d'une explication suffisante auprès des acteurs de l'éducation, mais également auprès du grand public.- Ambiguïté de certains passages dans les programmes.	<p>sortie.</p> <ul style="list-style-type: none">- Une organisation des programmes sur la base de compétences transversales et disciplinaires, dans le cadre d'une approche par compétences.- Veiller à préparer les élèves à des études ultérieures (justification « scolaire »), mais bien mieux à la vie (justification sociale).- Accorder plus d'autonomie à l'enseignant, en prenant en considération ses différentes compétences dans l'apprentissage pour objectif de prendre en charge les dysfonctionnements diagnostiqués.- Redéfinir, reformuler et revaloriser les contenus d'enseignements.- Réexaminer la conception et les composantes culturelles au sein des programmes d'enseignement et des manuels scolaires.- Élaborer de nouveaux programmes bien articulés avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

	<p>veillant particulièrement à leur cohérence et à leur articulation.</p> <ul style="list-style-type: none">- Améliorer la communicabilité des programmes et rendre leur application plus efficace.- Mettre en œuvre une évaluation pédagogique qui accompagne les apprentissages.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Compte tenu du diagnostic pré-réforme, un ensemble de mesures d'accompagnement a été mis en place avec comme objectif de mieux répondre aux défis modernes notamment celui de la réécriture des programmes d'enseignement et des manuels scolaires véritable clé de voute dans la pratique pédagogique.

6 La refonte pédagogique des programmes réécrits : enjeux et défis

Il est conventionnellement connu que les programmes d'enseignement comme tous les contenus de formation ne sont pas immuables et qu'ils doivent être soumis régulièrement à des restructurations et des réajustements motivés par les exigences pointues de la mondialisation et les avancées de la science et de la technologie. Un changement qui interpelle et qui répond aux défis nouveaux et au développement vertigineux que connaît le monde contemporain caractérisé par l'extension exponentielle et le renouvellement du savoir.

« En raison du développement croissant de la coopération et des échanges internationaux, l'apprentissage des langues étrangères en tant que mode d'accès à la communication internationale attire à présent l'attention des chercheurs du monde penchés, sur les manuels scolaires. » (Byram et al., 1991, Beveridge et Reddiford, 1993) (cité par Allouan Boudjadi, 2012, p.24)

L'Argumentaire Pour la réécriture des programmes indique à ce propos que :

Les programmes de la réforme trouvent leur raison dans : l'accroissement permanent des connaissances et du développement accéléré des technologies qui les rendent obsolètes plus rapidement qu'avant ;

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

- 1. L'émergence dans notre société de nouveaux besoins, de nouvelles aspirations en matière d'éducation et une exigence de qualité vivement exprimée par la société ;*
- 2. Les exigences de la mondialisation dans le domaine économique auxquelles il est de plus en plus difficile de se soustraire.*

En effet, la réécriture des programmes d'enseignement est un processus délicat, conçu, représenté et perçu par les différents acteurs concernés, nécessitant des mesures, des démarches et des dispositifs très pointilleux et minutieux en matière de réactualisation, de rénovation et de restructuration des contenus scolaires.

En outre, l'élaboration des programmes obéit à un mécanisme institutionnel et un protocole rigoureusement établi à partir de définitions claires des objectifs à atteindre et d'une élaboration de nouveaux dispositifs pédagogiques, de méthodes et de procédures pour leur mise en œuvre qui ne doivent pas être de simples slogans.

Le Référentiel Général des Programmes, document porteur de sens constituant une source d'informations et d'orientations auquel il est important de se référer lors de la l'élaboration et la conception des fondements des nouveaux programmes d'enseignement, rappelle à ce même titre que :

Le dispositif mis en place depuis 1976 n'était plus apte à prendre en charge l'évolution rapide des mutations technologiques et scientifiques. Le nouveau dispositif devra être organisé et structuré afin de faciliter le processus d'intégration et la régulation (...) Il s'agit d'aider et de réfléchir avec les concepteurs des programmes, les auteurs des manuels et les enseignants à la réalisation du changement, en prenant en compte les aspects méthodologique, pédagogique et institutionnel.

7 La réforme éducative algérienne face à la xénophobie et à l'ethnocentrisme :

Il est à signaler que les améliorations et rectifications apportées aux programmes n'affectent en rien les objectifs tels qu'ils ont été tracés par le ministère, entre autres :

- Rehausser l'école algérienne ;
- Améliorer le rendement du système scolaire ;
- Améliorer la qualité de la formation et des enseignements dispensés au public scolaire ;

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

- Permettre à l'élève de s'ouvrir sur la culture des Autres sans nier les spécificités de la société algérienne ;
- Permettre à l'élève algérien d'apprendre à réfléchir, de progresser et de s'épanouir ;
- Assurer un climat de tolérance, de convivialité et surtout de respect de l'autre ;
- Promouvoir l'action culturelle ;
- Valoriser les langues et cultures régionales ;
- Promouvoir une plus grande ouverture sur les cultures et les civilisations du monde ;
- Renforcer le sentiment d'appartenance identitaire de l'apprenant ;
- Former des individus cultivés, ouverts sur l'universalité, le progrès et la modernité ; capables de s'exprimer et de communiquer, mettre en place des mécanismes adéquats de suivi et d'évaluation ...

Nouria Benghabrit, ancienne Ministre de l'Education Nationale, déclare à ce propos :

« La refonte des programmes scolaires a été dictée par la nécessité de s'adapter au nouveau contexte, aux dispositions des lois de la République et aux nouvelles orientations pédagogiques ».

A ce même titre le Référentiel général des Programmes rappelle les visées de la réforme en lien avec les finalités de l'école algérienne :

1. Des références à la Nation et à ses valeurs, avec :
 - L'Algérianité comme « trame de solidarités historiques », anciennes et récentes ;
 - Le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux ; « *Toute éducation a pour vocation de transmettre des valeurs [...] : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale.* » Référentiel des programmes. (2009, p.7)
 - L'ouverture sur les civilisations du monde et les valeurs universelles en ce qu'elles ne sont pas contradictoires avec nos propres valeurs et ce « *en développant les*

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle. » (Référentiel des programmes. 2009, p.11)

2. Des références à la politique éducative :

- Le caractère national et le caractère démocratique du système éducatif dans la continuité des valeurs et des principes qui ont été les siens depuis l'Indépendance ;
- Le caractère moderne et progressiste exigé par les défis internes et externes d'un monde en évolution, et d'une société algérienne de plus en plus exigeante quant à la qualité des prestations de l'école.

Ainsi, les textes officiels traduisent explicitement la volonté de s'inscrire dans l'intention d'ouverture sur le monde et sur l'altérité et ce, afin de favoriser l'acceptation de la différence, de briser les résistances culturelles et d'instaurer des conditions propices à une profonde mutation. En l'occurrence, les directives institutionnelles visent à adapter le système scolaire, les finalités éducatives et les missions réelles de l'école aux besoins effectifs du public scolaire algérien, tout en respectant les exigences imposées par la mondialisation et l'évolution sociale et culturelle que connaît le monde contemporain.

En outre, la lecture/analyse des différents textes officiels stipule que la diversité des identités culturelles n'est plus considérée comme étant une menace ou un handicap mais plutôt comme un enrichissement culturel mutuel à travers l'incitation à la prise de conscience des valeurs religieuses (musulmanes) et identitaires (arabo-berbères), des valeurs citoyennes, intellectuelles, morales, affectives, esthétiques, sociales et universelles: (l'amour de la patrie, le courage, l'amour du travail, le sens des responsabilités, le sens du devoir, la fraternité, la tolérance, la solidarité, le respect d'autrui, etc.).

Les directives institutionnelles insistent sur la nécessité de former l'apprenant de sorte à ce qu'il aspire à devenir un acteur social et un médiateur culturel conscient de la relation entre identité et altérité. (Khiari & Meziani, 2020, p. 1739)

A ce même titre, la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale stipule que :

Chapitre 4 : Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. (La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, chapitre I, article 2)

En somme, la réforme éducative algérienne cherche à lutter contre la xénophobie et l'ethnocentrisme en prônant des programmes d'éducation au savoir-vivre ensemble et à la tolérance dans le système scolaire. Cela peut inclure l'enseignement de la compréhension et du respect des différences culturelles, religieuses et ethniques, ainsi que de la promotion de la démocratie et de la diversité. L'objectif est de sensibiliser les élèves aux valeurs de tolérance, de coexistence pacifique et d'unité nationale, afin de renforcer la cohésion sociale et de prévenir les conflits liés à la discrimination. Il est à noter que les initiatives mises en place pour renforcer la tolérance et le respect mutuel doivent être soutenues par les autorités publiques, les écoles et les familles pour être efficaces.

Conclusion

Le présent chapitre s'est orienté essentiellement vers le volet institutionnel de cette recherche où nous avons dégagé les nouvelles injonctions pédagogiques, les attentes institutionnelles et les finalités de l'enseignement que prône la nouvelle réforme du système éducatif algérien à l'égard de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE, et aussi à l'intérêt porté à la dimension (inter)culturelle au cycle moyen.

Dans un monde en pleine mutation, tous les systèmes éducatifs à travers le monde sont tenus de répondre à des défis constamment renouvelés. Ainsi, le système d'éducation algérien, comme pour tous les autres, exhorte : « à « *mondialiser* » un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré. » (Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, p. 27)

La refonte de l'Education Nationale repose sur la mise en œuvre d'un ensemble de mesures axé autour de trois paramètres majeurs, à savoir la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires, la réorganisation du système éducatif et l'amélioration de la qualification des enseignants. (Benbouzide, 2009). L'enjeu central étant de répondre aux défis modernes, d'accroître l'efficacité du système et de sortir, *in fine*, l'institution scolaire algérienne de son marasme.

Pour conclure, il convient de reconnaître qu'aujourd'hui le secteur de l'Education Nationale s'efforce, tant bien que mal, d'agir dans le sens de la cohésion sociale, de l'épanouissement individuel de l'élève, du vivre-ensemble et de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans le même ordre d'idées, le référentiel des programmes stipule que « *la prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains (...) pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble.* » (2009, p.13)

La section suivante sera consacrée à l'analyse des programmes d'enseignement et des nouveaux manuels scolaires du cycle moyen en usage où il sera question d'examiner et d'explorer les supports didactiques faisant appel à l'(inter)culturel. Ceci nous permettra de faire le point sur les stratégies didactiques et les moyens mis en œuvre par les auteurs-concepteurs des nouveaux manuels scolaires pour accompagner le changement auquel invite la nouvelle réforme éducative de deuxième génération.

CADRE PRATIQUE :
TRAVAIL DE TERRAIN:
MÉTHODOLOGIE, ANALYSE
DES PROGRAMMES,
MANUELS ET RÉSULTATS DE
L'ENQUÊTE

Chapitre 5 :

**La dimension interculturelle dans
les nouveaux manuels scolaires
de deuxième génération du cycle
moyen : leurre ou réalité ?**

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Introduction :

Nous partons du principe que le programme scolaire des écoles du pays devrait permettre aux enfants :

En tant qu'individu :

- D'affirmer leur personnalité;
- D'acquérir les compétences et connaissances qui les mèneront à penser de façon positive, critique et logique dans l'analyse et la résolution des problèmes de la vie quotidienne ;

Au sein de la famille :

- De respecter les valeurs familiales et traditionnelles ;

Au sein du contexte culturel :

- De s'intégrer à leur culture, leur société, leur héritage et leur civilisation ;

Au sein de la société :

- De vivre, travailler et communiquer effectivement avec les autres ;

Sur le plan spirituel ;

- De respecter la création et le Créateur ;

Au sein de l'environnement :

- De développer un certain respect pour leur environnement et pour la place qu'ils occupent au sein d'un environnement mondial plus vaste, divers et interdépendant ;

Au sein de l'humanité :

- De découvrir et respecter les cultures d'autres pays et de coopérer avec eux afin de bâtir un monde meilleur ;

En ce qui concerne l'avenir :

- De se familiariser avec les développements techniques, culturels et économiques et d'apprendre à s'adapter et à participer au changement. (Le Programme unifié de l'école primaire, 1991, p8)

Le présent chapitre s'attèlera donc à démontrer le degré d'adéquation des objectifs sus-signalés avec les contenus d'enseignement dispensés au public scolaire. Pour cela, nous sommes appuyée sur une méthode descriptive/analytique des nouveaux manuels scolaires de français de : la première, deuxième, troisième et quatrième année moyenne par le biais d'une grille d'analyse conçue à cet effet (voir en annexe). L'analyse est notamment

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

axée sur les items en relation avec la dimension (inter)culturelle (culture algérienne/culture étrangère) et la relation avec l'altérité.

En effet, d'après Sheldon (1988, p. 245), « *il est évident que l'évaluation des manuels de cours est fondamentalement une affaire subjective et empirique, et qu'il n'y aura jamais de formule, de grille ou de système bien nets pouvant servir d'étalon absolu* ». Ainsi, dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons fait le choix d'opter pour une approche d'évaluation rétrospective (Ellis 1997, p. 36) visant à examiner les matériels pédagogiques réellement utilisés en classe en l'occurrence les manuels scolaires. Cette démarche vise à fournir aux enseignants des informations essentielles pour procéder à des modifications, notamment en complétant ou en adaptant les supports existants, afin de les rendre plus acceptables sur le plan culturel. Par ailleurs, il convient de souligner que l'évaluation rétrospective constitue également « *un moyen de tester la validité d'une évaluation prédictive, et peut indiquer des pistes pour l'amélioration des instruments prédictifs* » (Ellis 1997, p. 37).

En d'autres termes, notre approche vise à déceler dans un premier temps la place accordée, ou pas, à la dimension interculturelle et à la contextualisation. Nous ciblerons alors les textes et les énoncés pédagogiques proposés dans les différentes activités d'apprentissage, y compris les supports servant d'appui aux points de langue relevés dans ces manuels. Dans un second temps, nous proposerons des pistes visant la didactisation des composantes interculturelles et celles de la contextualisation par le biais des mêmes contenus didactiques proposés mais en variant les activités et les questions de compréhension. En effet, dans le cadre de notre analyse des supports pédagogiques, nous nous efforçons de dépasser la simple identification des schèmes culturels qui y sont présents. Notre approche a pour ambition d'aller plus loin en suggérant aux enseignants des pistes didactico-pédagogiques susceptibles de leur permettre d'appréhender les contenus d'enseignement de manière plus approfondie, et ce, dans une perspective interculturelle. Cette démarche s'inscrit dans notre volonté de contribuer à la construction d'un environnement éducatif plus inclusif et respectueux de la diversité culturelle.

Notons que les principaux concepts théoriques et méthodologiques de notre recherche ont été préalablement développés dans l'assise théorique. Néanmoins un certain nombre

d'entre eux seront présentés simultanément et proportionnellement tels que le choix d'une recherche-intervention.

Nous allons, alors, procéder à une analyse de contenus, combinée avec un versant quantitatif et autre qualitatif, à partir des schèmes (inter)culturels relevés dans les quatre manuels scolaires en usage dans le cycle moyen.

Cette analyse consiste à :

Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. (Jean-Marie De Ketele, 1989, cité par Gérard & Rogiers, 2003, p.120).

A cet égard, il serait judicieux de nous appuyer sur une grille d'analyse qu'on concevra à cet effet et qui sera notre point d'entrée.

1 Elaboration et description de la grille d'analyse

On entend par grille analytique un recensement systématique des critères d'appréciation et d'évaluation d'un manuel scolaire, le précisent François-Marie Gérard et Xavier Rogiers (2003, p. 327) dans leur ouvrage « *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser.* »

En effet, *a priori*, il n'existe pas de bonnes ou de mauvaise grille. Cette dernière peut être pertinente ou non en fonction de l'objectif d'analyse assigné. En d'autres termes, pour désigner les critères d'évaluation à mettre en évidence, il est important, voire impératif, de se référer aux paramètres et aux limites de l'enquête.

C'est ainsi, crédibilité oblige, qu'une grille d'analyse verra se côtoyer un éventail large et maximal d'aspects exprimés à travers un certain nombre d'indicateurs et de critères d'exploration :

- Des critères liés aux qualités techniques et pédagogiques « sur papier », par rapport auxquels des experts en évaluation de manuels scolaires peuvent se prononcer « en chambre » ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Des critères liés à la qualité scientifique du contenu, à analyser par des spécialistes de la discipline ;
- Des critères liés à l'adéquation du manuel au contexte socioculturel, et qui doivent être appréciés à travers une enquête menée par exemple par des sociolinguistes ;
- Des critères de facilité d'utilisation que l'on va évaluer en menant une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon d'utilisateurs, ou à travers une expérimentation d'une partie de manuel ;
- Des critères économiques, dont on va confier l'examen à des économistes qui vont effectuer une étude de marché ;
- Des critères de faisabilité, de nouveauté, qui vont être appréciés par des enseignants que l'on va interviewer ;

De fait, nous avons proposé cinq pistes d'exploration inspirées en majeure partie sur les grilles d'évaluation des manuels scolaires proposées dans le guide méthodologique de Roger Seguin (1989) intitulé, « *L'élaboration des manuels scolaires* », l'ouvrage « *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser.* » de Xavier Roegiers & François-Marie Gérard (2003), des grilles de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires de l'ouvrage « *la refonte de la pédagogie en Algérie : défis en enjeux d'une société en mutation.* », et des grilles de Byram (1991, 1994), du « *Guide pour l'évaluation des matériels d'enseignement* » de Skopinskaja (2005) et de celles de Risager (1991) en ce qui concerne le volet interculturel.

La lecture profonde des grilles analytiques sus-citées nous a permis de mettre l'accent sur les différents indicateurs, critères et paramètres devant apparaître sur notre propre grille, en alléguant, tout de même, des adaptations liées à notre objectif de recherche initial. Notons aussi que notre analyse est mixte du fait qu'elle combine à la fois une approche qualitative et quantitative.

1.1 Présentation des critères :

Nous avons établi les critères d'évaluation, pertinence oblige, sur la base des questions de recherche et des éléments théoriques préalablement avancés.

- Description de l'aspect matériel : degré de finition du manuel (qualité du matériel, présentation adéquate du matériel, lisibilité des textes et des illustrations, etc.) ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Description de l'aspect structurel (facilitateurs pédagogiques, facilitateurs techniques, méthodes suggérées, etc.) ;
- Description de l'aspect méthodologique (conformité de la démarche d'enseignement/ apprentissage développée dans le manuel scolaire à celle du programme.) ;
- Approche Culturelle :

- Prise en compte de la culture traditionnelle et des valeurs de l'Autre : place accordée aux richesses culturelles, à l'Histoire, à la politique, à la religion, à la littérature, à l'art, à la philosophie, aux monuments, à la toponymie, aux personnages célèbres, aux costumes, à l'alimentation, aux traditions, aux coutumes, aux rites, aux fêtes, aux habitations, aux auteurs, aux scientifiques, aux expressions idiomatiques issus de cultures autres que la culture algérienne. En d'autres termes, il s'agit de déceler la redondance de certains mots, expressions ou de phrases faisant appel à la culture cultivée ainsi qu'à la culture partagée.

- Approche pédagogique interculturelle :

- Les activités d'ouverture à l'Autre (L'accueil et l'acceptation de l'Autre, ouverture et inclusion, droit à l'égalité, anti-racisme, promotion de la tolérance, etc.)

- Valeurs universelles et Droits de l'Homme (l'amour de la patrie, le courage, l'amour du travail, le sens des responsabilités, le sens du devoir, la fraternité, la tolérance, la solidarité, le respect d'autrui, etc.), valeurs de citoyenneté, valeurs religieuses (musulmanes), valeurs identitaires (arabo-berbères).

- Finalités explicitées dans le manuel : promotion d'un environnement inclusif, construction d'un demain collectif, formation des élèves en tant qu'acteurs/trices de changement social, apprentissage des compétences interculturelles (décentration, gestion des paradoxes, acceptation de l'incertitude/de l'Autre, relativisation de la différence, recherche de la compréhension...), favorisation de l'interactivité et de la participation active des élèves.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Les paramètres d'évaluation que nous proposons seront appliqués pour les quatre nouveaux manuels scolaires en usage dans le cycle moyen.

I. Description/Analyse du nouveau manuel scolaire de français de la 1^{ère} année moyenne :

Pour la rentrée scolaire 2016/2017, de nouveaux manuels scolaires, des cycles primaire et moyen, accompagnent la mise en œuvre des programmes d'enseignement de deuxième génération.

Le nouveau manuel scolaire de la première année moyenne est mis à la disposition des élèves pour la première fois durant l'année scolaire 2016/2017. Il est l'œuvre d'une équipe composée de deux professeurs de français au cycle moyen sous la direction d'une inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen. Il s'adresse à tous les apprenants du territoire national, dont leur âge varie entre 10 et 11 ans.

Le nouveau manuel de français, de la première année moyenne, issu de la nouvelle réforme du système éducatif algérien de deuxième génération organise les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour tous les manuels existants, il comprend trois projets pédagogiques à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet se décline en plusieurs séquences dans le cadre d'une approche communicative : trois séquences pour les projets 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3. Chaque séquence est composée de :

- Une situation d'oral avec des visuels à découvrir et à commenter : il appartient au professeur d'enrichir cette séance à l'aide d'autres documents sonores et/vidéos outre ceux déjà proposés par la tutelle ;
- Une situation d'identification avec plusieurs textes : l'objectif de cette activité n'est pas d'assurer une compréhension approfondie des textes mais de permettre à l'apprenant d'identifier le type et le thème de chaque texte ;
- Un texte pour une lecture/compréhension ; un seul et même texte à analyser en séance de compréhension (lecture silencieuse) et à lire expressivement en séance de lecture/entraînement. Un espace pour débattre, « j'en parle avec mes camarades », est proposé en fin d'activité afin de permettre à l'apprenant de s'exprimer dans un cadre moins formel et surtout à lui faire prendre conscience que, dans ce monde en mutation perpétuelle, il est acteur ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts. Soulignons que les supports didactiques proposés dans chaque séquence d'apprentissage sont en étroite relation avec les thématiques en présence et servent parfaitement les objectifs visés permettant à l'élève de consolider ses connaissances, linguistiques, scientifiques et/culturelle ;
- Un atelier d'écriture dans lequel l'élève découvrira des textes-modèles et des activités permettant de l'entraîner en vue de réaliser des productions écrites ;
- Une lecture récréative exploitée en classe qui sera pour l'élève une source d'échange et d'enrichissement. Le professeur devra faire de cette séance un moment de détente, un moment de découverte et d'échange convivial.

Le volume horaire approximatif de prise en charge des plans d'apprentissage étant de 102 heures.

Ainsi, un contrat d'apprentissage est mis à la disposition de l'élève lui permettant de comprendre les différents domaines du processus dynamique de sa formation, les connaissances qu'il va acquérir et les compétences qu'il va développer. Pour ce faire, des facilitateurs pédagogiques et techniques ont été introduits dans ledit manuel :

- Un avant-propos ;
- Un tableau des contenus pour découvrir son manuel ;
- Une table des matières;
- Une bibliographie ;
- Une terminologie/un lexique scientifique ;
- Des critères de réussite ;
- Des grilles d'auto-évaluation ;
- Des logos et couleurs spécifiques pour chaque projet pédagogique et chaque type d'activités.

La compétence globale de fin d'année ciblée par ce nouveau manuel est que l'élève soit capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs et prescriptifs en tenant compte des valeurs sociales et universelles.

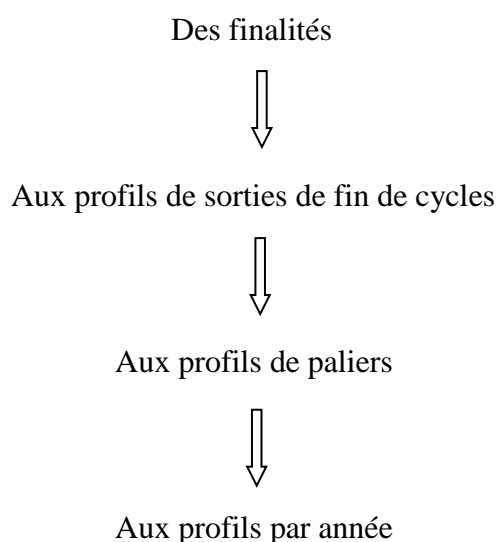
Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationale et universelles.

Pour les besoins de notre recherche, nous nous sommes référée aux principes directeurs de la conception des programmes d'enseignement :

- Principe de pertinence : les programmes actuels mettent en évidence les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles telles que prônées par la loi d'orientation 08/04 du 23 janvier 2008 et le référentiel général des programmes.

Les programmes de français, à l'instar des autres disciplines, sont conçus dans une logique de cycle et de palier selon la démarche suivante :



Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires fondent les éléments essentiels du profil de sortie de l'élève à la fin du cycle moyen. Elles sont prises en charge à travers les différentes activités et font l'objet d'une évaluation dans la mesure où elles contribuent conjointement à la formation de l'élève, futur citoyen.

- Principe de transversalité : soit la mise en œuvre de multiples concepts et notions à travers plusieurs disciplines. C'est aussi l'émergence des compétences transversales communes à plusieurs disciplines.
- Principe de lisibilité

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Mina Tounsi, ex membre du groupe spécialisé de discipline pour l'élaboration des programmes sous l'égide de la Commission Nationale des programmes et auteure de manuels scolaires et parascolaires souligne que :

Les programmes de 2^{ème} génération (P2G) substituent, à un système cloisonné, fondé sur une accumulation des matières dans un système rigide de contenus disciplinaires fermés, un système de contenus ouverts qui se caractérise notamment par une intégration des matières, des savoirs relatifs à ces matières qui permet en même temps le développement de valeurs et d'attitudes ainsi que de compétences transversales. (2021, p.71)

Le nouveau manuel de 1^{ère} année s'est attaché à traduire les programmes d'enseignement de 2^{ème} génération tels que recommandé dans le document d'accompagnement, le guide méthodologique de l'enseignant, les plans annuels des apprentissages et les plans d'apprentissage pour le développement d'une compétence. En d'autres termes :

- Organiser les apprentissages selon la pédagogie du projet et l'approche par les compétences ;
- Intégrer les apprentissages par la mise en place d'activités dédiées à cela ;
- Prendre en charge l'enseignement de l'oral, au même titre que l'écrit, à partir de supports audio-visuels, iconique ou textuels conformes à la typologie des textes retenue dans le programme d'enseignement ;
- Mettre l'accent sur les composantes de la compétence terminale : composante disciplinaire, composante transversale, composante valeur ;
- Orchestrer les apprentissages autour de situations d'apprentissage et situations d'intégration : situations de vie authentiques, problématiques, signifiantes et concrètes se rapprochant le plus possible du vécu de l'apprenant ;
- Mettre en place la démarche de situations de problèmes et ne pas se contenter de simples activités d'application et de réemploi ;
- Contextualiser les apprentissages en proposant des supports (textes écrits, textes oraux, documents audiovisuels et/ou iconiques) traitant de thématiques familières aux élèves tout en veillant sur une ouverture sur le monde. Ceci dans le

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

but de participer activement dans l'acquisition des différents domaines de savoirs : savoir, savoir être, savoir-faire, savoir agir, savoir devenir ... ;

- Participer à la construction du système de valeurs de l'élève ;
- Renforcer les valeurs nationales, identitaires, religieuses, culturelles et sociales de l'apprenant ;
- Mettre l'accent sur la composante universelle portée par les valeurs humaines telles que définies dans les documents officiels de référence ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Projet I	Projet II	Projet III
« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour exprimer comment vivre sainement. »	« Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences. »	« Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en écocitoyen. »
Séquences		
Séquence 1 J'explique l'importance de se laver correctement.	Séquence 1 J'explique les progrès de la science.	Séquence 1 J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables.
Séquence 2 J'explique l'importance de manger convenablement.	Séquence 2 J'explique les différentes pollutions.	Séquence 2 J'agis pour un comportement écocitoyen.
Séquence 3 J'explique l'importance de bouger régulièrement.	Séquence 3 J'explique le dérèglement du climat.	

Tableau récapitulatif du contenu du manuel de 2^{ème} année moyenne

Le nouveau manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne de deuxième génération comprend trois projets, dont l'intitulé est rédigé sous forme d'objectifs partant d'un principe pragmatique et actionnel : « *Agir avec l'autre par la langue ou autrement.* » (Debono, 2013). Ceci apparait dans les trois projets respectifs : « mes camarades et moi élaborerons

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

un brochure », « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire », et « Je réalise avec mes camarades un recueil de consignes ».

Nous constatons que les auteurs des nouveaux manuels scolaires ainsi que les concepteurs des programmes d'enseignement mettent en évidence le partenariat entre l'élève et ses camarades.

En effet, les documents institutionnels préconisent le recours aux méthodes pédagogiques constructivistes, actives et interactives. Le but étant d'entraîner l'apprenant dans le processus dynamique de l'enseignement/apprentissage, dans l'acquisition de ses compétences et dans la construction de sa personnalité.

Les nouveaux manuels scolaires se doivent donc de servir de support didactique permettant la traduction de ces nouvelles orientations pédagogiques, l'interprétation des nouveaux programmes d'enseignement consignés dans les documents officiels, le développement des compétences et par ricochet la concrétisation des finalités de l'école.

Comme nous l'avons vu précédemment, un bon manuel scolaire est un manuel qui répond à un ensemble d'objectifs spécifiques et remplit quatre fonctions distinctes :

- Une fonction pédagogique : corréler le contenu du manuel scolaire avec les objectifs consignés dans les documents officiels.
- Une fonction scientifique : transmettre un recueil de savoirs, connaissances et informations adaptés au niveau d'enseignement ciblé et au développement cognitif et affectif de l'élève. (Une fonction que l'on pourrait qualifier de traditionnelle)
- Une fonction d'évaluation : consolider et évaluer les acquis. Cette fonction devrait permettre aux enseignants de déterminer la remédiation et le soutien pédagogique appropriés aux difficultés relevées.
- Une fonction d'éducation socioculturelle : loin d'être un simple outil dans la pratique pédagogique, le manuel scolaire est aussi un objet socioculturel puissant. Cette fonction « concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général, c'est-à-dire aux objectifs d'apprentissage du domaine socioaffectif, permettant à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel, national... ».

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Il est, alors, inhabituel qu'un manuel scolaire soit réservé exclusivement à une fonction quelle qu'elle soit. En revanche, un manuel possède toujours une fonction principale et d'autres secondaires.

Le manuel de 1^{ère} année est élaboré par les soins des équipes de recherche. Il est accompagné d'un document d'accompagnement, un guide méthodologique, un plan annuel des apprentissages et un programme d'enseignement détaillant le déroulement des projets.

En général, ledit manuel comprend un recueil de textes, authentiques et référenciés, suivies de questions d'exploitation, dites de compréhension.

Ayant présenté une description de l'aspect matériel, souligné la structure des contenus retenus à l'enseignement/apprentissage et décrit l'aspect méthodologique du nouveau manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne nous allons, dans ce qui suit, déceler la place accordée, ou pas, aux dimensions interculturelle et contextuelle dans les textes et activités proposés à travers l'analyse synthétique des traces énonciatives et paratextuelles de l'aspect (inter)culturel.

1 L'approche culturelle :

Nous mettrons en exergue dans ce qui suit, la place des schèmes culturels en répertoriant et discutant les éléments et objets socioculturels évoqués se référant aux multiples aspects de la culture source (nationale), culture de la langue-cible (française) ou de celle de tout autre pays (étrangère) :

- Page de couverture :

Hormis une illustration représentant la statue de l'Emir Abdelkader ; un monument national désignant une figure historique emblématique qui s'est distinguée par sa bravoure et son abnégation lors de la guerre de libération, la page de couverture ne comprend aucune référence culturelle ou un des aspects de celle-ci.

- Avant-propos :

« *L'une des constantes dans les manuels est le décalage parfois important entre les déclarations des préfaces et la réalité du matériel et de la méthodologie que son usage peut induire, [...]* » (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998, p.9)

En l'occurrence, au niveau de l'avant-propos du manuel de 1^{ère} AM, nous relevons aucune précision, référence ou même une allusion aux objectifs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la culture, et/ou à la l'interculturel

- Les illustrations:

Les supports iconiques et les représentations graphiques du nouveau manuel de 1^{ère} année sont très peu porteurs de signes, objets, emblèmes, mentions et de tout autre élément d'ordres socioculturel et civilisationnel. La mise en page et la présentation des leçons sont peu attrayantes, répétitives et monotones.

- Onomastique algérienne :

Nous avons recensé plusieurs noms et prénoms de personnages dans le nouveau manuel de 1^{ère} année moyenne, à savoir :

Mourad P21, Houria et Zahra P24, Yanis P25, Fatiha et Mourad P25, Bachir P28, Bougherara P28, Nihed, P63, Sara P63, Ibtissem P63, Karim P69, Lydia P69, Chahinez P109, Hassan P112, Brahim Bali P112, Benhamou P148, Nfissa P158, Lalla Aicha P158,

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Si Othman P158, Mourad P171, Ali P92.

- Onomastique française :

Jean P50, Jacqueline P158,

- Les prénoms et noms des célèbres poètes et écrivains algériens :

Ben Belkahla (p12), Abdelhamid Benhadouga (p29), Mouloud Ferouan (p34), Mouloud Mammeri (p51), Mohamed Lebjaoui (p56), Maissa Bey (p71), Tahar Ouetar (p93), Malak Haddad (p 98), Mohammed Dib (p113), Yasmina Khadra (p118), Assia Djebbar (p133, P158), Akli Tadjer (p140).

- Les prénoms et noms de sept célèbres sportifs algériens :

Islam Slimani P60, Rafik Halliche P60, Abdelmoumène Djabou P60, Yacine Brahimi (footballeur algérien né en France) P60, Riyad Mahrez (footballeur algérien né en France) P63, Noureddine Morceli P66 et Hassiba Boulmerka P67 (athlètes).

- Prénom et nom de sportifs étrangers :

Charles Kumi Gyamfi P66 : un footballeur et entraîneur ghanéen,

Derartu Tulu : une athlète Ethiopienne P66,

Charles Kumi Gyamfi : un athlète ghanéen P66,

- Noms et prénoms de célébrités étrangères :

Louis Pasteur P14 : un scientifique chimiste et physicien français ;

Thomas F.Anders P20 : éminent professeur américain de psychiatrie et de science du comportement ;

Schwartz P24 : un cancérologue français ;

Jean Pélegri P50 : un romancier, poète et acteur français ;

Pekka Puska P58 : directeur finlandais de l’OMS ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Youri Gagarine P87 : un pilote et cosmonaute soviétique ;

Anders Celsius P87 : un savant suédois ;

Marc Dufumier P104 : un agronome et enseignant-chercheur français ;

Hans Guido Mutke P107 : un aviateur allemand.

- Continents relevés:

Asie 39, Afrique P43, Antarctique P120

- Pays relevés :

Algérie P12, Syrie P12, Japon P39, Etats-Unis d'Amérique P40, Egypte P39, France P70, Japon P83, Suède P98, Ukraine P108, Groenland P120, Hawaii P127

- Villes et régions algériennes relevées :

Ghardaia P38, Tébessa P40, Batna P61, Oran P63, Constantine P63, Tipaza P87, Cherchell P129, Chréa P129, Tikjda, Ouadhias, Azazga, Hodna, Mecheria, Ghardaia, Djemila, Mansourah, Mascara, Bou-Hanifa, Kelaa, Tipaza, Mazouna, Miliana, Zemoura, Nédroma, Oudja, Maghnia, Saida, Frenda, Oued-Frenda, Djelfa, Msila, Koléa, Blida, Mouzaia, Médea, Chellala, Bou-Saada, Medjana, Tebessa, Mila, Ain Sefra, Guelma, Khenchla, Biskra, Nementcha, Batna, Tikjda, Ouadhias P132, Adrar P139, Kabylie P140, Tizi Ouzou P144, Boumerdès P148, Alger P172

- Ville étrangères relevées :

Marseille P12, Alep P12, Tchernobyl P108, Paris P112,

- Chaines de montagnes :

Himalaya P39, Djurdjura P127, P132

- Les nationalités relevées :

Français P14, P70, P39, Algériens P16, P39, P40, P63, P66, P107, P158, Allemand P39, P89, P107, Coréens P60, Ghanéen P66, Ethiopienne P66, Chinois P80, Suédois P87,

Canadiens P89,

- **Les éléments qui informent sur la religion :**

Prier P11, mosquée P28, les musulmans P39, le jeûne P39, le mois sacré, P39, les fêtes de l'Aïd P43, le ramadan P43, P45, marraine P158, la prière P165.

- **Le thème de la nourriture et des habitudes de consommation :**

Les fruits et les légumes P23, café P28, Le terfès P38, la truffe P38, dattes P38, une sauce sucrée-salée P38, le couscous P38, la galette P45, réglisse P47, couscous P47, gâteaux P62, pain P87, des figues séchées P140, l'huile d'olive P140, un couscous aux fèves P140, petit-lait battu P140, meringues P158, la citronnade P158.

2 L'approche interculturelle/contextuelle :

2.1 L'onomastique : expression d'une ségrégation raciale

Le prénom, en plus de sa fonction de désignateur socio-anthropologique, est porteur d'enjeux de luttes identitaires et d'options idéologiques.

Il se rapporte à la préservation d'une mémoire collective fondée essentiellement sur le rapport au passé. En d'autres mots, le choix des prénoms dénote un ancrage social, ethnique, religieux et/ou politique. B.Diaz stipule dans ce sens que « *nommer c'est classer, mais aussi se classer et se placer sur l'échiquier social.* » (1996, p.266)

Si le prénom est souvent porteur d'une symbolique, il arrive fréquemment que dans le discours, il révèle des connotations idéologico-culturelles. Dans ce sens, P.Siblot (1995, p.149) stipule que la sélection d'un nom propre procède toujours d'un choix qui fait nécessairement sens.

En l'occurrence, dans l'énoncé « *Les meringues* », dans la page 158, les prénoms *Aïcha*, *Nfissa* et *Othman* affichent une appartenance raciale dans le but de saisir une ségrégation outrancière entre Arabes et Européens. En d'autres termes, le prénom « *Aïcha* » est désignateur d'une identité algérienne ou arabe, « *Jaqueline* » est un parangon d'une identité française ou européenne.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Dans l'énoncé exemplifié ci-dessus, le prénom *Jaqueline* s'inscrit dans le prolongement de la dénotation de la race européenne et permet « *de concentrer sur lui tous les participants de cette culture.* » J.L. Vaxelaire (2005, p.239)

2.2 Analyse de quelques supports proposés :

Il ressort de la description et de l'analyse approfondie du nouveau manuel scolaire de 1^{ère} AM de langue française en matière de valorisation/promotion de l'approche (inter)culturelle que :

- Les textes proposés sont, dans une forte proportion, des textes rédigés par des auteurs algériens d'expression française et parfois ce sont des textes traduits de l'arabe et font référence à la culture algérienne dans toute sa diversité. Nous citons à titre d'exemple : *Si Bachir* d'Abdelhamid Benhadouga p28, *La Patrie* de Mohamed Dib p119, *Pour une Algérie heureuse* d'Assia Djebbar p142, *Bleu, blanc, vert* de Maïssa Bey p160...
- S'inscrivant dans la perspective de l'Algérianisation du contenu d'enseignement, les auteurs-concepteurs du nouveau manuel manifestent une remarquable sauvegarde et réhabilitation du patrimoine historique, géographique et civilisationnel algérien. Dès lors, le contenu des textes proposés ne fait aucune référence à la culture cible.

En d'autres termes, ils se distinguent par un attachement à la culture nationale et aux valeurs qui fondent l'identité algérienne notamment : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité.*

En l'occurrence, nous signalons une présence considérable des références aux valeurs arabo-musulmanes comme en témoignent les énoncés suivants :

- *Mais le village existe mon ami ! Il a son café, sa mosquée, son école. Page 28,*
- *Les musulmans observent la lune pour débiter le jeûne du mois sacré. Page 39,*
- *Durant les fêtes de l'Aïd, j'ai rendu visite aux parents de mon ami. Page 43,*
- *Pendant le ramadan, nous utilisons un service en terre cuite. Page 43,*
- *Durant le Ramadan, nous réunissons une somme d'argent pour offrir des repas aux démunis. Page 45,*
- *« Il doit vérifier son horloge avant d'appeler à la prière. Page 165.*
- Néanmoins, si l'on prend le cas du texte de Maïssa Bey *Bleu, blanc, vert*, nous constaterons qu'il met en exergue une importante ambivalence culturelle à exploiter dans une activité de lecture / compréhension. Il invite les élèves à mieux

comprendre l'effervescence historique liée à la colonisation française, à la résistance, à la guerre de libération et à l'indépendance. De même, l'auteure raconte le passage névralgique de l'hymne national français *La Marseillaise* à l'hymne national *Kassaman* et ce que cela représentait à l'école de l'Algérie post-indépendante :

...Il a dit que, si on écrivait avec un stylo bleu sur une feuille blanche et qu'on soulignait en rouge, ça ferait bleu, blanc, rouge. Les couleurs de la France. Celles du drapeau français. Il a dit qu'on était libre maintenant, libres depuis quatre mois. Après cent trente ans de colonisation. Sept ans et demi de guerre, un million et demi de martyrs. Avec de la craie rouge. Il a dit qu'on devait maintenant oublier la France et la Marseillaise. (...) A l'école du village, on le chantait tous les matins. Mais on devait entre nous changer quelques mots. Par exemple, au lieu de dire « le jour de gloire est arrivé », nous, on disait « la soupe est prête, venez manger » ... C'était notre façon de résister. C'était la guerre des mots (...) Maintenant, depuis la rentrée scolaire, on chante Kassaman, notre hymne national. Notre drapeau, est vert et blanc avec une étoile et un croissant rouges au milieu.

Ainsi, en plus des questions de compréhension proposées dans le manuel scolaire, l'enseignant pourrait envisager une approche interculturelle axée sur la promotion de la tolérance et le respect de l'Autre à travers la verbalisation des stéréotypes et des représentations des élèves vis-à-vis de la France. « *Il faut donc comprendre que les représentations des manuels vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants.* » (Auger, 2007, p. 27).

- De même, dans un extrait épistolaire en réponse de Mouloud Mammeri à Jean Pélégri qui lui demandait quel était son arbre préféré, l'écrivain algérien d'expression française lui répond à l'évidence et sans ambages : *l'arbre de mon climat à moi, c'est l'olivier ; il est fraternel, et à notre exacte image. Il ne fuse pas d'un élan vers le ciel comme vos arbres gavés d'eau. Il est nouveau, rugueux, il est rude... Quand l'ennemi veut nous attendre c'est à eux, tu le sais Jean, qu'il s'en prend.*

Bien qu'ancré dans la culture algérienne et berbère, ce texte peut être examiné dans une perspective interculturelle en raison de sa référence aux valeurs et représentations propres à l'Algérie. L'auteur établit une comparaison entre l'arbre, lui-même et sa communauté, faisant usage du pronom personnel « nous » et du terme « ennemi », ce qui revêt une signification particulière dans ce texte. Par

ailleurs, le texte recèle une profonde dimension symbolique contextuelle, susceptible de promouvoir le dialogue interculturel.

- De même, dans son poème consacré à l'Algérie *Poèmes pour l'Algérie heureuse*, Assia Djébar, de son vrai nom Fatima-Zohra Imalayène, auteure algérienne d'expression française, rend hommage à la beauté de plusieurs régions/villes algériennes et à leurs richesses.

En effet, inscrit dans une dimension culturelle et historique, ce poème met en évidence la composante des « savoirs » relative à la compétence interculturelle. L'enseignant pourrait donc, à travers des questions de compréhension visant chacune les régions citées, inviter les apprenants à s'ancrer davantage dans leur culture mais surtout à évoquer les villes et les richesses du pays de la culture cible, et ainsi s'ouvrir à l'Autre.

- De la même manière, l'extrait tiré du roman « *les Alouettes naïves* » d'Assia Djébar, nous livre plusieurs éléments importants qui pourraient être étudiés dans une visée interculturelle. Il s'agit, en l'occurrence, de l'énoncé :

Le soir, Nfissa avait fait le récit de la fête ; deux détails avaient surtout fait l'objet de commentaires. Jacqueline avait une « marraine » et Nfissa, une nouvelle fois, n'avait pas su expliquer devant la curiosité avide de Lalla Aïcha : non pas une mère ni une tante, elle en était sûre, une nourrice ? Non plus, personne n'avait compris, même pas Si Othman...

Dès lors, deux éléments majeurs peuvent être exploités, à savoir les prénoms des personnages Nfissa, Lalla Aïcha, Si Othman et Jacqueline. L'accent pourrait éventuellement être mis sur les termes « *Lalla* » et « *Si* » en établissant des comparaisons avec des prénoms européens.

D'autre part, une référence d'ordres religieux et culturel pourrait aussi être évoquée quant au terme « *marraine* » ; mot à forte charge culturelle désignant une femme qui accompagne un enfant le jour de son baptême et continue à l'assister tout au long de son chemin spirituel et moral.

L'enseignant peut donc, à travers des questions de compréhension, valoriser le volet interculturel en relativisant les différences et les diversités culturelles et religieuses.

À ce titre, Clanet stipule que :

« La plupart des études dites « interculturelles » portent sur la comparaison de groupes d'individus appartenant à des groupes culturels différents, sans que ses groupes soient effectivement en contact. » (1990, p.22)

- Un autre exemple significatif nous est fourni par un passage, évoquant un village de la Kabylie « Bousoulem », extrait du livre « *Le Porteur du cartable* » de l'écrivain franco-algérien Akli Tadjer. Ce texte bien qu'il ait une dimension contextuelle, il peut aussi être traité dans une visée interculturelle grâce aux traits culturels qu'il évoque :

On ira en Kabylie, mon fils et tu découvriras notre village, Bousoulem... A midi, on mange des figues séchées qu'on trempe dans de l'huile d'olive. Un régal. Après, on se met sous un olivier et on fait la sieste. Le soir, on mange un couscous aux fèves et on boit du petit-lait battu. ...

Ici, la composante des « savoirs » peut être mise en relation avec des savoirs extraits de la culture cible. Des questions d'ordre interculturel pourraient donc être associées aux questions déjà posées en demandant aux élèves de citer d'autres produits culinaires spécifiques à l'Algérie, ou d'autres spécifiques à la gastronomie française par exemple. Cela les rapprocherait de la culture de l'Autre en travaillant la composante « savoirs » de la compétence interculturelle.

La même démarche pourrait être mise en place à chaque fois que l'occasion se présente, comme l'indiquent les passages suivants :

- *Le terfès : Très connu et recherché par la population du sud algérien, le terfès est le nom véritable de la truffe du Sahara. A Ghardaia, le terfès est associé aux dattes dans une sauce sucrée-salée qui accompagne le couscous. P38,*
- *Cette ouvrière arrondit ses fins de mois en vendant de la galette. P45,*
- *La citronnade : Pour obtenir une bonne citronnade algérienne, il faut : presser 3 beaux citrons, verser le jus obtenu dans un grand bol, ajouter 1 verre de sucre ... servir très frais... P158*
- *Ensuite, Nfissa avait parlé d'un gâteau bizarre, tout blanc et s'effritant, vide à l'intérieur ; elle avait prononcé le mot appris : « meringues ». Lalla Aicha l'avait ensuite prononcé scrupuleusement, lentement: me-rin-gues.*
- *Réglisse P46,*

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- *C'est dans l'Ancienne Egypte que l'on trouve les traces de la fabrication du pain. P87*

Le professeur est, alors, invité à produire d'autres activités/questions de compréhension lorsque cela s'avèrera nécessaire.

2.3 En termes de valeurs :

Le manuel de 1^{ère} année tend à installer des attitudes positives favorisant l'échange au niveau universel. Cet objectif transparait à travers le débat, le dialogue, l'intercompréhension, la participation aux journées internationales et les valeurs universelles.

En effet, « *Une valeur désigne une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité se reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres, ou les conduites auxquels elle est attribuée* ». (Rocher, 1992, p.7)

Cet objectif transparait dans les supports et énoncés didactiques suivants :

- « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent le 15 et le 16 de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. » (P8).

Comme cité supra, ce premier projet tend à expliquer comment vivre sainement. Il enseigne aux élèves l'importance d'avoir une bonne hygiène de vie, de manger sainement et de pratiquer une activité physique en vue de grandir, de rester en bonne santé et de veiller, *in fine*, sur leur bien-être ;

Exemple de supports :

- A la page 11, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer*, on demande à l'élève d'expliquer avec ses propres mots ce qu'est la propreté du corps ;
- A la page 15, dans la rubrique *j'en parle avec mes camarades* : on demande à l'élève d'expliquer l'importance de se laver les mains, de se brosser les dents et de citer des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle ;
- A la page 21, dans la rubrique *je m'entraîne*, on demande à l'élève d'expliquer l'importance du sommeil chez l'adolescent ;
- A la page 26, dans la rubrique *atelier d'écriture*, on demande à l'élève d'expliquer les dangers d'une mauvaise hygiène sur la santé ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- La journée mondiale de l'Hygiène des Mains célébrée le 5 mai de chaque année par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (P22) ;

Nous avons recensé plusieurs textes émanant de l'OMS, notamment dans la séquence 2 du premier projet (P39, P44), exposant des recommandations et comportements positifs à adopter dans le but de prévenir des maladies du siècle liées à la mauvaise hygiène de vie. Le but étant d'éduquer le consommateur aux nouvelles modalités nutritionnelles et à l'importance de manger convenablement. Ici, les valeurs à établir s'articulent autour de l'éthique alimentaire et du bien-être.

Exemple de supports :

- A la page 33, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer*, on demande à l'élève de dire ce qu'il faut manger le plus pour être en parfaite santé ;
- A la page 37, dans la rubrique *j'en parle avec mes camarades*, on demande à l'élève d'expliquer pourquoi une alimentation saine et équilibrée est aussi importante ;
- A la page 48, dans la rubrique *atelier d'écriture*, on demande à l'élève de rédiger un texte dans lequel il expliquera que la consommation des denrées alimentaires, que certains vendeurs à la sauvette étalent sur les trottoirs, est dangereuse pour la santé ;
- A la page 49, dans la rubrique *production écrite*, on demande à l'élève d'expliquer les dangers et les conséquences d'une mauvaise alimentation.
 - La Journée mondiale de l'exercice physique célébrée le 10 mai de chaque année (P58) ;

La troisième séquence s'évertue à inculquer aux élèves des valeurs universelles telles que : la discipline, le contrôle de soi, le fair-play, l'équité, l'esprit d'équipe, l'égalité, l'inclusion, la persévérance, le respect des autres et de soi-même, la responsabilité, la passion, le bien-être, la tolérance, la détermination, la coopération, etc.

Exemple de supports :

- A la page 55, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer*, on demande à l'élève d'expliquer l'importance de pratiquer une activité physique régulièrement ;
- A la page 59, dans la rubrique *j'en parle avec mes camarades*, on demande à l'élève d'expliquer pourquoi la pratique du sport ou d'une activité physique est bonne pour la santé à partir de la citation : *un esprit sain dans un corps sain* ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- A la page 69, dans la rubrique *production écrite*, on demande à l'élève de citer les bienfaits de la natation.

Cependant, aucune activité ne vient renforcer ces valeurs hormis une activité dans la rubrique atelier d'écriture P68 : *l'équipe qui a été récompensée est celle qui a été la plus fair-play* où il est question de rédiger trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du fair-play.

- Le 22 avril : la Journée mondiale de la terre P110 ;
- La Journée mondiale du climat. (P130) ;
- La journée mondiale sans voitures (P130) : une campagne de sensibilisation et une initiative citoyenne qui existe depuis 1988 ;

Exemple de supports :

- A la page 77, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer* du projet 2, on demande à l'élève d'expliquer en quoi le progrès scientifique peut changer la vie quotidienne ;
- À la page 87, on demande à l'élève d'expliquer pourquoi les ordinateurs ont envahi notre quotidien ;
- Aux pages 97, 101 et 111, dans les rubriques *à mon tour de m'exprimer* et *j'en parle avec mes camarades*, on demande à l'élève d'expliquer les raisons et les conséquences de la pollution ;
- À la page 117, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer*, l'élève est appelé à expliquer les conséquences du réchauffement de la planète ;
- À la page 121, dans la rubrique *j'en parle avec mes camarades*, on demande à l'élève d'expliquer les conséquences de la montée des eaux ;
- À la page 127, l'élève expliquera la nécessité de protéger les animaux ;
- A la page 130, dans la rubrique *atelier d'écriture*, on demande à l'élève de rédiger un texte explicatif démontrant l'importance de la campagne de sensibilisation « une journée sans voiture » ;
- A la page 139, dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer*, l'élève est appelé à expliquer les raisons pour lesquelles nous devons favoriser les énergies renouvelables ;
- A la page 147, l'élève rédigera trois consignes pour inciter à l'utilisation des panneaux solaires ;
- A la page 149, dans la rubrique *je m'entraîne*, on demande à l'élève de rédiger des

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- consignes incitant à prendre des mesures concernant le tri et le recyclage des ordures ménagères ;
- À la page 152, dans la rubrique *atelier d'écriture*, on demande à l'élève de rédiger 3 à 4 consignes adressées à ses camarades pour réussir l'opération « tous ensemble pour la propreté de nos plages. » ;
 - Aux pages 157, 161 et 165 dans la rubrique *à mon tour de m'exprimer, j'en parle avec mes camarades* et *je m'entraîne*, on demande à l'élève de citer 3 consignes pour éviter le gaspillage de l'eau et de l'électricité ;
 - A la page 169, l'élève est appelé à rédiger 3 consignes dans lesquelles il incitera à préserver l'environnement ;
 - A la page 172, dans la rubrique *atelier d'écriture*, on demande à l'élève de classer les consignes dans les colonnes 'gaspilleur' et 'écocitoyen' : « utiliser des piles rechargeables plutôt que des piles jetables, réduire la consommation de papier, éteindre la lumière en sortant de la chambre, prendre un bain tous les soirs, laver la voiture avec le tuyau d'arrosage. » ;

Ces supports tendent à inculquer aux élèves des valeurs relevant de la protection de l'environnement et l'écocitoyenneté afin de les responsabiliser en tant que futur citoyen local et mondial. Parmi les dangers qui menacent notre planète, nous relevons la pollution de l'environnement, la pollution de l'air, la pollution des océans, la pollution de l'eau, la pollution par les déchets, la disparition des animaux et le réchauffement climatique. Quant aux solutions relevées pour la protection de l'environnement ; nous citons : la collecte et le traitement des déchets, le recyclage, le nettoyage des plages et des océans, le reboisement, etc. Ces solutions tendent à entraîner l'élève dans l'action par des comportements, attitudes et gestes quotidiens positifs ayant pour objectif d'éveiller son sens du devoir et du civisme quant à la mobilisation universelle en faveur de la protection de l'environnement et de l'avenir de la planète.

Toutes ces solutions éduquent à la préservation de l'environnement qui, à son tour, conduit vers d'autres valeurs ayant trait à la biodiversité, la protection des animaux, la lutte contre la pollution, le reboisement, la conscience citoyenne, le civisme et le sens de la responsabilité, l'esprit d'initiative, la participation au mouvement associatif (ex : nettoyage des plages), la citoyenneté mondiale, l'éco-citoyenneté, l'éducation au développement durable et au savoir-vivre ensemble. Pretceille admet dans ce sens que « *Les valeurs ne*

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

s'imposent pas, elles se partagent et s'élaborent en commun. » (1997, p.131).

Synthèse :

L'importance octroyée au thème de l'environnement, dans les projets 2 et 3, traduit explicitement les finalités de l'école algérienne d'éveiller le sens du civisme chez l'élève, d'enrichir son bagage scientifique et de former de futurs citoyens conscients des dangers dévastateurs menaçant notre planète. Ainsi :

« Le changement climatique, les problèmes éthiques liés à l'explosion des technologies numériques et biomédicales, les crises économiques et politiques en cours constituent autant de menaces pesant sur le destin de l'humanité. Pour relever ces défis planétaires, l'humanisme du 21^e siècle doit se fonder sur le principe de l'interculturalité » (courrier de l'UNESCO, 2011)

Nonobstant les efforts des auteurs concepteurs du nouveau manuel scolaire de 1^{ère} AM de répondre aux injonctions officielles stipulant ouvertement : *« Des sujets comme : le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, etc. »* (Référentiel Général des programmes, p.19), les textes et activités proposés ne servent que de supports ayant trait à l'aspect linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe.) au détriment de la dimension interculturelle/axiologique.

Dès lors, le nouveau manuel scolaire de première année ne semble pas s'écarter de son prédécesseur dans la mesure où les cultures étrangères, notamment la culture cible, sont exclues à l'avantage des contenus d'ordres scientifique et technique. Autrement dit, les références socioculturelles françaises, de même pour les autres cultures, y sont représentées dans une proportion très minorée voire quasi-absentes.

De manière brève et au regard des résultats, nous pouvons, concrètement, conclure que l'altérité n'a pas fait l'objet d'un réel traitement dans ledit manuel.

II. Présentation du nouveau manuel de deuxième année moyenne :

Le nouveau manuel scolaire de deuxième année moyenne est mis à la disposition des élèves pour la première fois durant l'année scolaire 2018/2019. Il est élaboré par les soins de deux équipes. Une équipe d'auteurs, dite de recherche, composée de deux professeurs de français au cycle moyen sous la direction de trois inspecteurs de l'Education et de l'Enseignement Moyen et une autre équipe, dite technique, assurant le montage, la conception de la maquette, le traitement des photos, les illustrations et la coordination. Ledit manuel s'adresse à tous les élèves du territoire national, dont leur âge varie entre 11 et 12 ans.

Il comprend une table des matières qui fait ressortir clairement le découpage du contenu et aide à comprendre la progression des apprentissages.

Il retient des facilitateurs techniques qui aident à l'utilisation et des facilitateurs pédagogiques qui aident à l'apprentissage.

Il est accompagné d': un guide méthodologique, un document d'accompagnement, un plan annuel des apprentissages et un programme d'enseignement dans le but d'accompagner efficacement le professeur dans la lecture du manuel scolaire, d'assurer une utilisation optimale de ce dernier et ainsi garantir le bon suivi pour la réalisation des projets didactiques et les contenus y afférents.

Ledit manuel, comme pour les manuels existants, se veut conforme aux programmes d'enseignement et organise les apprentissages selon la pédagogie du projet. Il comprend trois projets. Chaque projet renferme des séquences ; trois séquences pour le projet 1 et deux séquences pour les projets 2 et 3.

Comme pour les autres manuels, chaque séquence est organisée en rubrique :

- Nous écoutons pour comprendre l'histoire : une situation d'oral avec un texte à écouter à partir d'un support audio, d'une vidéo ou à défaut le professeur lira le texte à sa classe en temps réel. L'élève comprendra le texte et s'exprimera librement.
- Nous regardons les images et nous disons : A partir d'un support iconique (image, dessin, illustration, BD ...), l'élève prendra la parole pour s'exprimer oralement.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Nous lisons et nous comprenons l'histoire : Une situation d'écrit, accompagnée d'une lecture silencieuse, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit. L'élève connaîtra les stratégies de construction du sens.
- Nous relisons pour comprendre mieux : l'élève relira, expressivement, le même texte dont il maîtrise le sens. Pour clôturer cette activité, dite de lecture-entraînement, un espace a été imaginé afin de permettre à l'élève de s'exprimer et de débattre dans un cadre moins formel et surtout à lui faire toucher du doigt le lien étroit entre le monde de l'imaginaire et le monde réel.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Je m'entraîne : une activité consacrée à « l'atelier d'écriture », dans laquelle les élèves auront à découvrir un ensemble d'activités et de textes-modèles en vue de s'entraîner à réaliser la meilleure production écrite possible.
- J'écris : cette rubrique invite l'élève à réinvestir toutes ses ressources pour réaliser la tâche d'écriture proposée en fin de chaque séquence.
- Nous lisons avec plaisir : Une lecture-plaisir exploitée en classe sera pour l'élève une source de divertissement, de détente, de découverte, d'échange et d'enrichissement, mais pas seulement. Il s'agit d'inculquer aux élèves le goût et la curiosité du texte littéraire pour libérer leurs émotions et épanouir leurs esprits.
- Mon projet : une rubrique dédiée aux consignes et étapes à suivre pour réaliser la tâche finale.
- Maintenant, je peux : une activité qui permettra à l'élève de s'auto-évaluer et d'indiquer les notions à consolider.

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

Projet I	Projet II	Projet III
« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège »	« Dans le cadre du concours de la meilleure fable, mes camarades et moi interprétons nos fables »	« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix »
Tache finale : Jouer un conte	Tache finale : Réaliser un album de BD à partir de fables	Tache finale : Rapporter une histoire légendaire
Séquences		
Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux.	Séquence 1 Paroles de sages !	Séquence 1 Personnes et faits extraordinaires
Tache : Produire le début d'une histoire	Tache : Produire un dialogue à partir d'une fable	Tache : Rapporter l'histoire d'une personne légendaire
Séquence 2 Tout à coup.	Séquence 2 A vos bulles !	Séquence 2 Faits et lieux inoubliables.
Tache : Produire la suite d'une histoire	Tache : Réaliser une BD	Tache : Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires
Séquence 3 C'est ainsi que...		
Tache : Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire		

Tableau récapitulatif du contenu du manuel de 2^{ème} année moyenne

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

« Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. » (Guide de l'enseignant)

La compétence globale de fin d'année ciblée par ce nouveau manuel est que, *« l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales. » (Guide de l'enseignant)*

Pour répondre aux finalités des nouveaux programmes officiels, les concepteurs ont, alors, choisi le texte narratif comme compétence discursive. L'élève aura à découvrir plusieurs textes (oral, écrit, lecture, activités de langue et atelier d'écriture) à travers les genres narratifs imaginaires proposés dans trois les projets didactiques respectifs : le conte, la fable et la légende. Ce faisant le récit de fiction occupera le devant de la scène en deuxième année moyenne.

Ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle « un pas considérable dans l'accomplissement de soi ». Le conte, la fable et certaines légendes qui ne sont autres que « la sagesse du terroir » offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de « l'interculturel », élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison. (Guide du professeur, p4)

Ci-après, un tableau récapitulatif renfermant tous les supports textuels proposés dans le nouveau manuel de la deuxième année moyenne y compris ceux, du même genre littéraire, servant aux activités de langue :

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

P	S	Titre	Auteur/Source	Origine	Genre	Illustration	
I	1	Un bucheron honnête (p13)	Natha CAPUTO, Conte de quatre vents	Française	Conte	Oui	
		Le vieux pêcheur et sa femme (p17)	A.Pouchkine, Le vieux pêcheur et le poisson d'or	Russe	Conte	Oui	
		Sans titre (p19)	W. et J. Grimm	Allemande	Conte	Non	
		Sans titre (p19)	Conte populaire	Chinoise	Conte	Non	
		Sans titre (p21)	Conte arabe	Arabe			
		L'enfant et l'étoile de mer (p23)	E. Loren, L'univers inattendu	Américaine	Conte	Non	
		Le petit garçon et la sorcière (p24)	Emmanuel LEPETIT Histoire de Magie	Française	Conte	Oui	
	2		Un homme malhonnête (p29)	Natha CAPUTO, Contes des quatre vents	Française	Conte	Oui
			Sans titre (p31)	Conte algérien	Algérienne	Conte	Oui
			Sans titre (p32)	L'Homme serpent, conte berbère	Berbère	Conte	Oui
			Sans titre (p33)	Charles Perrault	Française	Conte	Non
			Sans titre (p33)	Wilhelm, J.Grimm, Blanche Neige	Française	Conte	Non
			Sans titre (p33)	Charles Perrault	Française	Conte	Non
			Sans titre (p35)	Le géant de Zéralda	Algérienne	Conte	Non
		La fille du paysan (p38)	Conte populaire algérien	Algérienne	Conte	Non	

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

	Sans titre (p40)	Conte d'Algérie	Algérienne	Conte	Non
	L'aventure du petit prince	Extrait de Contes merveilleux		Conte	Non
	Les deux sœurs et les fées (p42)	Charles FERRAULT	Française	Conte	Non
3	Loundja, la file du roi (p47)	Conte d'Algérie	Algérienne	Conte	Oui
	Sans titre (p50)	M.AMROUCHE, La vache des orphelins	Algérienne	Conte	Non
	Sans titre (p52)	Conte africain	Africaine	Conte	Non
	Sans titre (p53)	Conte merveilleux		Conte	Non
	Sans titre (p53)	Conte populaire africain	Africaine	Conte	Non
	Sans titre (p53)	Charle Perrault, Le Petit Poucet	Française	Conte	Oui
	Sans titre (p54)	Conte d'Algérie	Algérienne	Conte	Non
	Sans titre (p57)	Contes merveilleux		Conte	Non
	Sarah et la louve magique (p5)	Contes merveilleux		Conte	Non
	Le Renard et le Lion (p60)	Jean MUZI et Gérard Franquin	Française		Oui
	Sans titre (p62)	Conte de Grimm, Hansel et Gretel	Allemande	Conte	Non
	La vache et le chien (p144)	Contes arabes	Arabe	Conte	Non
	La fille du pêcheur (p144)	Conte populaire roumain	Roumaine	Conte	Non
	Le pêcheur et sa femme (p144)	Contes d'Algérie	Algérienne	Conte	Non

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

		Le renard et les poissons (p147)	Conte du moyen Age		Conte	Non
		La jeune fille et le lion (p148)	Conte algérien	Algérienne	Conte	Non
		Le chacal, le lion et le perdrix	Djouher Khater, La rose de lumière, Contes de Kabylie	Kabyle	Conte	Non
		Les pigeons et le filet du chasseur	Conte indien	Indienne	Conte	Non
		La fille du charbonnier	Mouloud Maameri, Contes berbères	Kabyle	Conte	Non
II	1	Les serins et me chardonneret (p69)	Jean Pierre Claris de Florian	Française	Fable	Oui
		Sans titre (p69)	Jean Muzi et Gérard Franquin, 19 fables du roi Lion	Française	Fable	Oui
		Le colibri (p70)	Fable amérindienne	Amérindienne	Fable	Non
		Le rossignol et le prince (P71)	Jean-Pierre Claris de Florian	Française	Fable	Oui
		Le loup et le chien (p73)	D'après la fable le loup et le chien	Française	Fable	Oui
		Sans titre (p74)	La tortue et les deux canards, Ibn Al Muquaffa		Fable	Non
		Le renard et la poule (p75)	La fable d'Esopé	Grecque	Fable	Oui
		Sans titre (p77)	Jean Muzi, 19 fables de Renard	Française	Fable	Non

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

		Sans titre (p78)	Jean Muzi et Gérard Franquin	Française	Fable	Non
		Sans titre (p78)	Fables d'Esopé	Grecque	Fable	Non
		Sans titre (p79)	D'après AL-Sharishi	Espagnole	Fable	Non
		Le perroquet (p80)	Jean-Pierre Claris de Florian	Française	Fable	Oui
		Le Laboureur et ses enfants (p145)	Jean de La Fontaine	Française	Fable	Non
		L'ane et le chien (p145)	La fable Kalila wa Dimna d'Ibn Al Muqaffa	Arabe	Fable	Non
	2	La Cigale et la Fourmi (p96)	Jean de la Fontaine	Française	Fable	Oui
		Le maitre et le scorpion (p99)	Le maitre et le scorpion, Fables d'Orient		Fable	Oui
		Sans titre (p101)	Fable d'Esopé	Grecque	Fable	Oui
III	1	Yennayer et la vieille bergère (p105)	Rachid Oulebsir, extrait du livre Les derniers Kabyles	Berbère	Légende	Oui
		Sans titre (p107)	Légende des deux oasis		Légende	Non
		Sans titre (p110)	Légende Kabyle	Kabyle	Légende	Non
		Sans titre (p114)	Légende de Tlemcen	Algérienne	Légende	Non
		La légende d'El-Alia (p115)	Légende d'Algérie	Algérienne	Légende	Non
		La légende de Lalla Kh'didja (p116)	Légende algérienne	Algérienne	Légende	Non

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

	La légende d'Icare (p119)	Légende tirée de la Mythologie grecque	Grecque	Légende	Non
	La légende de baddùr le bédouin (p121)	Légende des bédouins	Bédouine	Légende	Non
2	Ain bent el soltane Mascara (p127)	Belkacem Ould Mokhtar Hadjail	Algérienne	Légende	Non
	Sans titre (p128)	Légende des Touareg	Touareg	Légende	Oui
	La pyramide de Khéops (p130)	Sandrine MIRZA	Egyptienne	Légende	Oui
	Sans titre (p135)	La légende du Sahara		Légende	Non
	Bel Abbés (p138)	Légende d'Algérie, Sidi Bel Abbes	Algérienne	Légende	Non
	La légende des deux oasis (P107)	Légende des bédouins	Bédouine	Légende	Non
	La légende du Panda (p142)	Légende de Chine	Chinoise	Légende	Oui
	La légende Sidi Mohamed El Ghrab (p146)	Achille Robert, Etudes algérienne et tunisienne		Légende	Non
	Le Sahara (P146)	Légende des Touareg		Légende	Non

1 Approche culturelle

Dans ce qui suit, nous recensons les différents éléments et objets (inter)culturels liés aux multiples aspects de la culture originelle (nationale), culture-cible (française, altérité externe principale) ou de de la culture universelle :

- Onomastique algérienne :

Nous avons recensé plusieurs noms et prénoms de personnages dans le nouveau manuel de 2^{ème} année moyenne, à savoir :

Adel et Aghilas (p18), Slimane (p18), Sabrina (p18), Belkacem (p18), Ahmed (p20), Sarah et Sabrina (p21), Mehdi (p21), Khadidja (p37), Hadjer (p50), Djohar (p50), Djawhara P50, Moumène (p57), Sidi M'hammed (p103), Lalla Mimouna (p112), El Alia (p115), Lalla Khdidja (p115), Loundja (p125), Lowayla (p126), Adel (p129), Salah Bey (p 130), Aïcha et Ahmed (p137), Taous (p137).

- Onomastique française :

Cosette (p20), Stéphane et Hélène (p62).

- Onomastique étrangère :

Merlin (P22), Cucaracha (P24), Esteban (P24), Hailibu (P52), Icar (P104). Dédale, (P119), Minos (P119)

- Personnages fictifs célèbres :

Blanche-Neige P18, Le Petit Chaperon rouge P18, Cosette P20, la fée P28, Cendrillon P33, l'ogre P35, Loundja P47, Astérix le Gaulois P95, le dragon P134, El Ghoul P144.

- Auteurs algériens :

Taous Amrouche P50, Rachid Oulebsir P105, Belkacem Ould Mokhtar Hadjail P126, P132, Djouher Khater P148, Mouloud Mammeri P152

- Auteurs étrangers :

Natha Caputo P13, P29, P34 (auteure française), Wilhelm et Jacob Grimm P16, P33 (auteurs allemands), Alexandre Pouchkine P17 (auteur russe), Eiseley Loren P23 (auteur

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

américain), Emmanuelle Lepetit P24 (auteure française), Charle Perrault P33, P42, P53 (auteur français), Tomi Ungerer P35 (auteur français), Jean Muzi et Gérard Franquin P60, P69, P77, P78 (auteurs français), Grimm, Hansel et Gretel P2 (auteurs allemand), Jean-Pierre Claris de Florian P67, P71, P80 (auteur français), Esope P68, P75, P78, P101(auteur grec), Ibn Al Muqaffa P68, P74, P145(auteur iranien), Jean de La Fontaine P68, P73, P96, P145 (auteur français), N Scott Momaday P72 (auteur amérindien), Al Sharishi P79 (auteur arabe d'Espagne) , Sandrine Mirza P130 (auteure française), Achille Robert P146 (auteur français).

- Les éléments qui informent sur la religion :

La marraine P33, le cimetière P115, la mosquée P129, P130, P131, prières P130, P131, dieu P132, le Coran P138, les cinq prières de la journée P151,

- Le thème de la nourriture et des habitudes de consommation :

La citrouille P33, la viande P52, les beignets P54, la galette P54, le couscous P54, les oranges P57, le jus d'orange P57, le pain d'épices P62, le blé P72, les figues P72, le fromage P72, le miel P72, les légumes P72, les fruits P72, l'orge, le poulet P157, les pattes P157

- Les nationalités/origines relevées :

Chinois P19, Arabe P21, Algérien P31, P38, P40, Berbère P31, P32, Africain p52, P53, Mongoles P52, Gaulois P95, Les Bédouins P107, Les Touareg P111, Grecque P119, Egyptiens P130, Indien p150, amérindien p70, Kabyles P105 P110.

- Villes et régions algériennes relevées :

Zéralda P35, Tlemcen P114, Alger P115, Tamgout P116, Mascara P126, sidi fredj P131, Constantine P131, Sidi Bel Abbès P138.

- Ville étrangères relevées :

Tchang ling P22, Paris P24, P38, P40, Crète P119,

- Pays relevés :

Mexique P24, Algérie P47, P103, P129, Chine P22, P142.

2 Le texte littéraire comme vecteur de l'altérité :

Le nouveau manuel de 2^{ème} AM se distingue par une grande fréquence de textes littéraires d'illustres écrivains. En ce sens, le recensement des nationalités des auteurs des supports relevés dans ledit manuel nous a permis d'avoir la représentation graphique suivante :

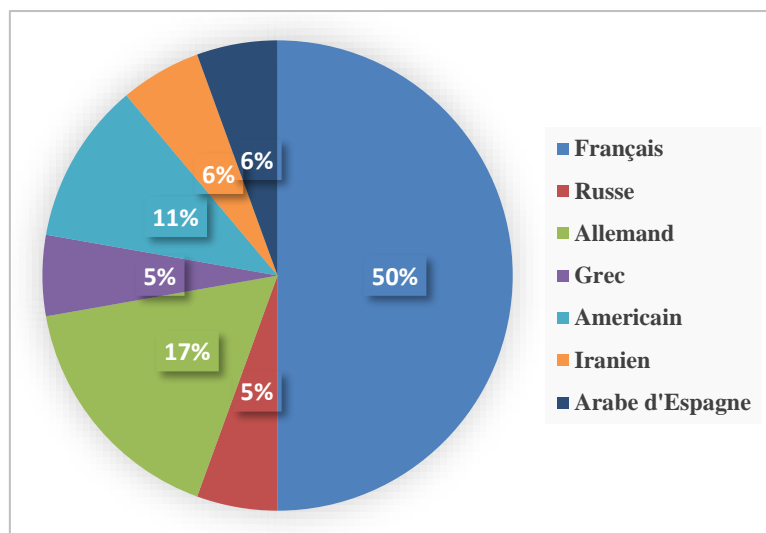


Figure : Nationalité des auteurs des supports

Le nouveau manuel scolaire amène l'élève de deuxième année moyenne à enrichir ses expériences linguistique et culturelle en découvrant, à travers des textes et œuvres rédigés par des auteurs algériens, africains et occidentaux, des vécus semblables ou différents au/du sien. Qu'importe, il s'agit d'un manuel qui « *se veut une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde. C'est un lieu de rencontre : la littérature, comme certains arts, est un espace qui bannit les frontières.* » (Guide du professeur, p.4)

En effet, bon nombre de spécialistes s'accordent à dire que la littérature est un lieu de rencontre, de (re)découverte de l'Autre, de contact, d'échange et d'altérité par excellence. En d'autres termes, le texte littéraire constitue un univers interculturel où multiples cultures et idéologies coexistent et s'entrecroisent. Il permet donc de saisir l'Homme dans toute sa complexité, sa diversité et sa variabilité. Cuq et Gruca considèrent le texte littéraire comme « *un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturel.* » (2008, p.413)

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Pour H. Besse : « *le texte littéraire est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres.* » (1989, p.7)

2.1 Textes authentiques ou didactisés ? :

L'utilisation des supports pédagogiques authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE est très fortement recommandée à l'ère moderne. Leur apport est indéniable dans la mesure où ils permettent aux élèves de développer des compétences langagières et culturelles. Aujourd'hui, dans le sens de la perspective actionnelle, les injonctions officielles préconisent vivement le recours systématique aux textes authentiques dans les manuels scolaires ainsi que dans les programmes d'enseignement.

D'autre part, le texte authentique permet à l'enseignant « *de contextualiser des apprentissages par la maîtrise en compréhension et/ou production de genres de discours en circulation dans la société de la langue étudiée.* » (Richer, 2012, p.148)

Cependant, les textes dits authentiques présentent un certain nombre de contraintes limitant leur usage. Richer (2012) en définit cinq niveaux, à savoir les : « *niveaux matériel, socio-pragmatique, textuel, stylistique, thématique* », en ajoutant « *à ces cinq instructions génériques, une sixième, en décalage par rapport aux autres qu'elle surplombe et à qui elle imprime ses modulations : la dimension culturelle.* »

Le nouveau manuel scolaire de 2^{ème}AM présente des supports littéraires, majoritairement, didactisés. En effet, dans un souci de simplification, d'assimilation ou de censure, le processus de didactisation a omis de façon significative le contexte socio-historique et culturel de production. Dès lors, l'objectif recherché, visant à initier les élèves à la découverte de la culture/civilisation de l'Autre, se trouve non atteint. A ce propos, Hyde (1994, cité dans Gray 2000, p.278) exprime fermement son rejet de l'idée de censure. Il estime en effet que même si cette pratique est motivée par les meilleures intentions, elle prive les apprenants de la capacité de se défendre contre des concepts ou des affirmations culturellement inacceptables.

Dans cette optique, il serait trop ambitieux de procéder à une analyse exhaustive de tous les supports introduits dans le manuel. C'est pourquoi, nous avons pensé qu'une étude

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

critique de l'un des textes, en l'occurrence la légende *Icar P104 ; P119*, mettrait en exergue les éléments défectueux de la didactisation sur la base de : l'extraction, la contraction/reformulation et la substitution.

Force est de constater que le texte littéraire a besoin de conserver son caractère esthétique et sa trame narrative. C'est ce qu'affirme Todorov lorsqu'il stipule « *que tout texte littéraire fonctionne à la manière d'un système ; ce qui veut dire qu'il existe des relations nécessaires et non arbitraires entre les parties constitutives de ce texte.* » (1970, p. 80), et Cuq lorsqu'il stipule que « *le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié ou didactisé.* » (2003, p.29).

Or, ledit support a clairement subi de multiples procédés de didactisation :

D'abord, l'extraction est intervenue pour réduire la longueur du texte d'origine. Dès lors, il aurait été préférable de le morceler dans le but de conserver ses références historique et socioculturelle.

Par la suite, la contraction effectuée, ayant entraîné une reformulation, a nui à la cohérence narrative de l'histoire, laissant ainsi apparaître des lacunes dans la compréhension de l'intrigue.

En effet, en établissant une comparaison entre le texte authentique et le texte didactisé nous constatons que seul *Icar* et son père *Dédale* sont retenus dans ledit texte. Toutefois, *Pasiphaé*, *Ariane*, *Minotaure*, *Thésée* et *Minos* ne figurent pas dans l'ensemble des péripéties.

D'autre part, les auteurs-concepteurs ont totalement décontextualisé le texte en censurant la raison pour laquelle *Dédale* et son fils ont été retenus prisonniers. En effet, dans la version authentique, *Minos*, très furieux que sa fille *Ariane* soit partie avec son amant *Thésée*, se vengea en enfermant *Icar* et son père dans le Labyrinthe que ce dernier avait conçu pour le roi suite à la trahison de *Pasiphaé*. Ce détail a été probablement occulté en raison de sa référence à l'union libre, à l'adultère, etc.

Les illustrations :

Dans une classe de langue, l'image est utilisée pour :

- Susciter l'intérêt ;
- Faciliter la compréhension des messages aussi bien oraux qu'écrits ;
- Favoriser le développement du potentiel créatif des élèves.

Toutefois, les supports iconiques du nouveau manuel de 2^{ème} AM sont dans leur grande majorité peu attrayants, répétitifs, monotones et très peu porteurs de références culturelles ou civilisationnelles. De plus, les leçons ne sont pas toutes accompagnées d'illustrations.

3 L'enseignement d'expressions idiomatiques en classe de FLE, quelle place accorder à l'interculturel ?

Les expressions idiomatiques, les proverbes, les dictons, les maximes, les sentences, les adages et les locutions figées sont un ensemble de tournures, fixées par le temps et l'usage, transmises de génération en génération. Ils font partie du patrimoine immatériel de toute société humaine et sont omniprésents aussi bien dans la communication formelle qu'informelle nécessitant ainsi une documentation et des efforts d'interprétation pour cerner le sens.

Les locutions idiomatiques sont chargées d'implicites culturels et présentent « *un système de particularités expressives, liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire à des usages.* » (Rey A. & Chantreau S, 1989). Ainsi, les langues convergent d'une communauté linguistique à l'autre ; ce qui, *a fortiori*, rend la compréhension assez complexe aux non-initiés.

La connaissance, syntaxique ou sémantique, seule des mots séparés ne suffit pas pour acquérir les idiotismes. Ainsi, pour une utilisation juste et judicieuse des locutions figées, il est important de bien connaître les contextes socioculturel et historique d'une société quelle qu'elle soit.

En effet, l'emploi d'un idiotisme est un véritable accès non seulement à la langue étrangère mais aussi une ouverture sur d'autres cultures. Dans cette optique, nous nous pencherons sur le sens littéral et le sens idiomatique des multiples expressions figées et locutions proverbiales employées dans le nouveau manuel scolaire de deuxième année en s'appuyant sur une approche interculturelle. En d'autres termes, il s'agit d'interroger les valeurs morales et universelles véhiculées par le nouveau manuel de 2^{ème} année moyenne.

Pour aborder les différentes tournures langagières figées et envisager de les enseigner dans une classe de FLE, l'enseignant pourrait adopter une démarche dite d'« équivalence de sens » de deux langues. Le but étant de porter un regard nouveau sur la phraséologie contrastive en tant que voie de recherche prônée dans le domaine de la didactique des langues-cultures (DLC).

3.1 Le choix du bestiaire dicté par la visée didactique :

- « *La raison du plus fort est toujours la meilleure* » P65 : le fabuliste français Jean de La Fontaine choisit de mettre en relief cette affirmation proverbiale en la plaçant au début de son apologue « *le loup et l'agneau* » P93. Ladite fable met en exergue des animaux afin de dresser une satire sociale des hommes. Elle nous apprend que ce n'est pas celui qui parle le mieux qui emporte l'adhésion mais celui qui domine le conflit. Dans les sociétés modernes, ce proverbe sous-tend que les notions de supériorité, de puissance, d'autorité ou de force l'emportent toujours sur la raison, le droit et la justice.

- « *Rira bien qui rira le dernier* » P68 : une expression proverbiale française, qui puiserait ses origines dans la fable « *Les deux paysans et les nuages* » de Jean Pierre de Florian. Dans ce récit, Lucas et Guillot se disputent quant à un nuage noir s'avançant vers leur village. Le premier estime qu'un orage de grêle surviendra ruinant ainsi les récoltes et engendrant une peste et une famine. A contrario, le deuxième considère que le nuage porte de la pluie, laquelle abreuvera les champs asséchés et assurera des récoltes abondantes. Face au sourire affiché par Guillot, Lucas déclare : « *Attendons la fin d'affaire : rira bien qui rira le dernier.* » Plus tard, cette locution, liée à la thématique de la vengeance, est invoquée lorsqu'un individu compte prendre sa revanche suite à un échec ou une moquerie.

- « *Pour vivre heureux, vivons cachés* » P68 : est une variation humoristique du XVIII^{ème} siècle, de la fable française « *Le Grillon* » du poète Jean-Pierre de Florian. Dans ce récit, un pauvre petit grillon caché dans la prairie observe un magnifique papillon briller des plus vives couleurs. Il se plaint de n'avoir aucun talent, aucune beauté particulière et d'être ignoré de tous. Une troupe d'enfants

vient attraper le papillon et le tue. Le grillon prend alors conscience qu'« *il en coute trop cher pour briller dans ce monde* ».

Devenue proverbiale par les sociétés modernes, ladite locution désigne que le bonheur est souvent menacé par une vie sociale trop exposée.

- « *La vérité sort de la bouche des enfants* » p72 : cette locution idiomatique figée est vraisemblablement d'origine biblique mais souvent attribuée au philosophe grec Platon dans son œuvre *Le Banquet*. Ce proverbe laisse entendre que grâce à leur spontanéité et à leur innocence, les enfants dévoilent involontairement des vérités que les adultes préfèrent taire.
- « *Rien ne sert de courir, il faut partir à point.* » P72, P87 : est le premier vers de la fable « *Le Lièvre et la Tortue* » du célèbre poète français La Fontaine.

Ici, La Fontaine dénonce la vanité et la moquerie en faveur de la persévérance et nous apprend qu'il ne sert à rien de se précipiter car toute chose demande du temps. Ou encore mieux, la vitesse et la précipitation ne garantissent jamais la réussite.

- « *La nuit porte conseil* » P72 : Cette expression proverbiale du XVI^{ème} siècle d'origine française, est une variante de la « *la nuit est mère de conseil* ». Elle nous rappelle que toute décision importante devrait être le fruit d'une mûre réflexion dans le calme de la nuit. D'où l'on peut conclure que le silence et la solitude aident à mieux réfléchir à toute question sérieuse avant de l'entreprendre.
- « *Prudence est mère de sureté* » p72 : cette expression idiomatique figée d'origine française, datant du XIX^{ème} siècle, a d'abord existé sous la forme : « *prudence, mère de toutes les vertus.* ». Elle nous apprend qu'en étant vigilant et en agissant avec prudence, que l'on évite les risques et les dangers.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- « *La plainte ni la peur ne changent le destin.* » P74 : est une citation qui nous vient de la fable « *Le Cochon, la Chèvre et le Mouton.* ». Ici, La Fontaine nous donne l'image d'un monde cruel, où tous les êtres s'entredévorent. Elle désigne que l'on ne peut jamais échapper à un mal certain et qu'il ne sert à rien de se révolter contre l'inéluctable.
- « *Le travail est un trésor* » p83 : cette expression nous vient du récit « *Le Laboureur et ses enfants* » du fabuliste Jean de La Fontaine qui, à travers sa fable, met en scène un père mourant inventant une histoire de trésor afin d'inculquer les valeurs du travail à ses enfants. Cette locution proverbiale tente à nous faire prendre conscience que la richesse n'est pas nécessairement matérielle et qu'elle résulte du travail acharné.

Dans le même sens, dans la page 96, Jean de La Fontaine dans sa fable « *La cigale et la fourmi* » nous parle de deux modes d'existence représentant des valeurs opposées. Le premier est représenté par la Fourmi : travailleuse et prévoyante, elle anticipe le mauvais temps de l'hiver et fait des provisions pour l'avenir ne laissant rien au hasard ou à l'aventure. Le second est désigné par la Cigale oisive, épicurienne et insoucieuse du lendemain : elle chante sans se préoccuper du froid à venir. La morale de l'histoire serait donc que « *le travail est toujours récompensé* » P85.

Il en est de même pour la fable « *La guenon, le singe et la noix* » P85. En effet, Jean-Pierre Claris de Florian dans son apologue oppose un vieux singe persévérant et sage à une jeune guenon impatiente et paresseuse. Il nous apprend que « *dans la vie, sans travail et sans effort, on n'a point de plaisir.* » ou comme le stipule un vieux précepte de la sagesse populaire française « *le travail est la clé de la réussite.* » P65

- « *On a toujours besoin d'un plus petit que soi* » P83 : est un acte en prose de la fable « *Le Lion et le Rat* » de Jean de La Fontaine. La formule est, ensuite, entrée dans la langue courante et passée en proverbe porteur d'un enseignement. En effet, le lion reconnu pour être le roi de la jungle fut piégé dans les mailles du filet et c'est le rat, ce petit animal, qui va le secourir. En effet, cette histoire, comme pour l'apologue « *La fourmi et la colombe* » p66, nous montre que la

bienveillance porte toujours ses fruits et qu'il ne faut jamais sous-estimer les plus petits que soi car ils ont un éventail de compétences que les plus forts n'ont pas. Cette expression est, alors, invoquée chaque fois qu'un individu incarnant la puissance, le pouvoir et la force est secouru par un plus faible.

- « *Tel est pris qui croyait prendre* » (p83) : Une autre expression, française, proche de : « l'arroseur arrosé. », conclut la fable « *Le rat et l'huitre* » du fabuliste Jean de La Fontaine. Plus tard, ladite expression devient proverbe et perdure jusqu'à nos jours. Elle signifie que celui qui pense tromper autrui, se perdra lui-même dans ses manigances. A notre époque, cette locution française reste un incontournable pour venger les victimes.
- « *Les apparences sont souvent trompeuses* » (p85) : une forme proverbiale française qui nous invite à ne pas se fier à l'apparence extérieure.

Elle nous vient de la morale « *Tu te garderas, tant que tu vivras, de juger les gens sur leur mine* » p76 de l'apologue français « *Le Cochet, le Chat et le Souriceau* » du fabuliste Jean de La Fontaine.

L'expérience du souriceau est, alors, une leçon de vie qui donne à réfléchir aux esprits bien-pensants.

- « *Il faut s'entraider, c'est la loi de la nature* » P85 : comme dans toutes ses fables, Jean de La Fontaine concilie le divertissement et la leçon de morale en poussant le lecteur à la réflexion. Cette locution proverbiale, d'origine française, se trouve dans le récit « *l'âne et le chien* ». P65

Ce récit nous livre une double morale :

- « *Il faut s'entraider dans les moments difficiles* » P65
- Ce n'est jamais vulnérable de faire appel à un tiers.
- La fable du *Colibri*, p70 est une légende amérindienne symbolisant l'importance de l'action aussi minuscule soit-elle sur la société. Elle est le reflet du comportement responsable que l'on doit adopter tous ensemble.

En l'occurrence, dans ce récit, le colibri est autant désarmé que les autres animaux devant l'ampleur de l'incendie. Et pourtant, il n'abandonne pas et donne le maximum qu'il peut pour éteindre le feu et ainsi sauver la forêt.

Être un colibri, c'est donc agir à son échelle plutôt que de ne rien faire face aux problèmes parce que l'on pense que la solution doit venir des autres.

- « *Un froid de canards* » P106 : est dans le palmarès des locutions langagières françaises les plus courantes pour parler de la météo. En effet, lorsqu'il s'agit de parler de froid intense ou de température particulièrement basse, la langue française regorge de multiples expressions. Par exemple : Un froid de loup, un froid à pierre fendre, un froid de tous les diables, etc. L'explication la plus commune fait référence au monde de la chasse : en hiver, les canards doivent voyager pour rejoindre les eaux vives. Ils deviennent plus visibles et faciles à tirer pour les chasseurs.

Pour aller plus loin, l'enseignant pourrait inviter ses élèves à citer d'autres expressions pour décrire la météo dans leur pays d'origine ou dans d'autres pays.

- « *Pale comme un linge* » P152 : locution adjectivale idiomatique française, se dit de quelqu'un d'un visage terne, blême et livide.
- « *L'enfant et les étoiles de mer* » P23 : est une histoire inspirante et réaliste qui rappelle la légende du *colibri*. En effet, la conduite persévérante de l'enfant nous livre, d'une manière simple et accessible une riche leçon de vie et un moyen de changer de perspective pour envisager un quotidien meilleur. Ainsi, « *toute grande prouesse commence par de petits pas.* »
- « *Le chasseur au grand cœur* » p 52 : est un récit traditionnel mongol parlant d'un chasseur légendaire dont le grand cœur lui a permis de vivre de belles et héroïques histoires. Par ailleurs, au travers de ses aventures, *Hailibu* nous livre de multiples valeurs morales et humanistes notamment : la générosité, l'altruisme, la bienveillance et l'humilité.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- « *Les serins et le chardonneret* » p67 : dans ce court récit allégorique, Jean-Pierre Claris de Florian souligne que « *pour un oiseau reconnaissant, un bienfaiteur est comme un père.* ». Dès lors, le célèbre fabuliste français vise, d'une part, à louer la générosité des parents adoptifs qui aiment et soignent un orphelin comme leurs propres enfants et d'autre part l'éloge de l'adopté qui montre de la reconnaissance et rend à ses adoptants l'amour qu'il en reçoit.
- « *La ruse peut remplacer les crocs les plus tranchants* » p 60 : on doit ce proverbe à Jean Muzi et Gérard Franquin dans la fable « *Le renard et le lion* ». En effet, en elle-même, cette locution proverbiale n'a rien de mystérieux, et tout lecteur attentif d'allégories l'infère aisément. De facto, à travers cette table, à la fois ironique et didactique, les auteurs souhaitent amener les lecteurs à réévaluer la morale : « *L'intelligence et la ruse sont les meilleures armes que l'usage de la force* » P72.
- « *La tortue et les deux canards* » p 74 : est un apologue centré essentiellement sur la tortue dont la conduite est longuement décrite. En effet, au travers de cette fable, Jean de la Fontaine délivre une leçon moralisatrice plutôt générale, qui inclut l'espèce humaine, en avançant une succession de termes dépréciatifs « *Imprudence, babil et sottise vanité. Et vaine curiosité ont ensemble étroit parentage.* ». Ainsi, le célèbre fabuliste français stigmatise à la fois l'orgueil, la curiosité, l'indiscrétion, le bavardage, l'imprudence et la vantardise. Pour conclure, l'enseignant demande simplement aux élèves : Qu'avez-vous appris ? En quoi cela sera-t-il utile plus tard?
- « *Certains chercheront le bonheur, d'autres le construiront et le confieront à leurs enfants.* », est une locution proverbiale du récit « *Le maître et le scorpion* » p95/99.
Sous les apparences d'une anecdote, l'auteur poursuit trois enseignements. Primo, il nous apprend qu'il ne faut pas changer notre façon d'être. Secundo, qu'il ne faut jamais cesser de faire du bien autour de nous et tertio, que l'on devrait prendre nos précautions pour éviter que l'on nous fasse du mal.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- « *Astérix le gaulois* » p95, est une série de bandes dessinées humoristique française dominée par la rencontre de l'altérité et l'universalisme. (Notamment celle de l'Egypte d'*Astérix et Cléopâtre*, de la Wallonie d'*Astérix chez les Belges*, de l'Espagne d'*Astérix en Hispanie*, de l'Angleterre d'*Astérix chez les Bretons*, etc.)

Elle raconte l'histoire d'un village peuplé d'irréductibles Gaulois résistant encore et toujours à l'envahisseur Romain grâce à une potion magique qui procure une force surhumaine aux personnes qui la boivent.

La bande dessinée parle principalement d'un des habitants de ce village, *Astérix*, courageux guerrier qui utilise la potion magique mais aussi son intelligence pour *déjouer* les plans de Jules César et défendre son village de l'envahisseur. *Astérix* est accompagné dans toutes ses aventures par son ami *Obélix*, et un petit chien, *Idéfix*.

Le succès de cette série s'explique notamment par le fait que son humour s'adresse à tous les âges. Les enfants aiment le dessin caricatural, les situations ridicules, les disputes fréquentes entre les personnages, etc. A contrario, les adultes aiment les jeux de mots fréquents, les citations de César, les allusions historiques, les multiples références culturelles notamment, les idiotismes, les traditions et les coutumes de certains pays étrangers et la parodie des identités qui passent par : les caractéristiques géographiques, l'imagerie des mœurs populaires de la France de l'époque, les stéréotypes nationaux, sociaux, culturels, historiques, etc.

Ainsi les personnages romains prononcent souvent des phrases en latin que les auteurs ont pris dans les pages du dictionnaire Larousse et Les Bretons utilisent une syntaxe proche de leurs descendants, les Britanniques, à savoir l'inversion de l'adjectif par rapport au nom.

L'humour de la bande dessinée fonctionne aussi sur des stéréotypes de différents peuples caricaturés :

- Les Corses sont présentés comme susceptibles, paresseux, taciturnes, raides et stoïques.
- Les Anglais (caricaturés à travers leurs ancêtres, les Bretons) sont flegmatiques, piètres cuisiniers et conduisent leurs chars à gauche plutôt qu'à droite, Etc.

Astérix le Gaulois est aujourd'hui plus souvent décrit non pas comme une œuvre patriotique mais au contraire comme une satire. Ainsi les habitants du village gaulois seraient des caricatures de Français, peuple présenté comme bagarreur, colérique, pas très intelligent, de mauvaise foi et un peu rabat-joie.

Astérix le Gaulois est une œuvre aux interprétations diverses et représente plus qu'une simple bande dessinée. Ses aventures, comme celles de son ami belge Tintin, font partie des souvenirs d'enfance de toute une génération de Français et ont permis d'exporter un peu de la culture française à travers le monde.

Ainsi, l'enseignant pourrait diffuser le film en classe autour d'un Atelier de Réflexion et de Partage (ARP) à titre d'exemple pour faire passer un message sur l'universalité des valeurs au-delà des différences linguistiques, culturelles et identitaires.

- « *L'avarice perd tout en voulant tout gagner* » p101, est une citation qui vient de la fable « *La Poule aux œufs d'or* ». Cet apologue dénonce la cupidité et nous enseigne qu'à trop en convoiter plus, l'on perd tout ce que l'on possède.
- « *Le petit garçon et la sorcière* », est un récit fictif parlant d'une pratique maléfique qu'est la sorcellerie. En effet, l'aspect interculturel se révèle au travers du nom du pays : le Mexique, l'onomastique étrangère : *Esteban* et *Cucaracha* et la thématique de la magie nuisible constituant un élément universel.

Synthèse :

Ayant trait au choix des thèmes de textes, nous pouvons distinguer une dominance axiologique centrée sur les valeurs humaines et morales à savoir : l'honnêteté, la bienveillance, l'altruisme, l'humilité, etc.

En d'autres termes, les contenus proposés ne sont pas pensés dans une logique de centration sur l'objectif interculturel et semblent, en revanche, être orientés vers une philosophie générale relevant des valeurs universelles.

La problématique du développement de la compétence (inter)culturelle n'est nullement évoquée, ne serait-ce qu'à travers les questionnaires de compréhension, et s'avère alors être livrée à la liberté pédagogique de l'enseignant. Or, l'élaboration d'une activité d'ordre culturel semble être une tâche ambiguë et particulièrement ardue pour de nombreux enseignants dans la mesure où :

L'accent doit être mis sur la complexité qui caractérise la culture, sur la pluralité et la variation des perspectives qu'elle engendre, sur la relativité du fait culturel, c'est-à-dire sur les contradictions, les incohérences, l'imprévisibilité des situations dans lesquelles la culture est englobée. (Denis, 2005, p. 43)

Force est de constater que les enseignants de FLE, en Algérie, sont inéluctablement confrontés à une documentation insuffisante voire inexistante en vue de s'approprier les nouvelles réformes proposées notamment celles ayant trait à la pédagogie interculturelle. Ainsi, ils se retrouvent contraints soit à adhérer à ces nouvelles approches en recourant à la formation sur le tas, soit à faire appel à leurs savoirs et savoir-faire. Cette mission est alors déterminante dans la mesure où l'enseignant de langue doit « *faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné.* » (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, p.15)

III. Description/Analyse du nouveau manuel scolaire de français de la 3^{ème} année moyenne :

A la fin de la 3^{ème} année moyenne, « *dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent du réel.* »

Guide méthodologique

Comme pour tous les manuels existants, ledit manuel organise les apprentissages selon la pédagogie de projet.

Le nouveau manuel scolaire de FLE de la troisième année moyenne est destiné aux élèves ayant 12 ou 13 ans. Il est l'œuvre d'une équipe composée de deux professeures de français au cycle moyen sous la direction d'une inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen. Son élaboration s'ancre dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien dite de seconde génération.

Dans l'ensemble, ledit manuel comporte 149 pages qui se répartissent comme suit :

- Un avant-propos « *Aux utilisateurs* » : il s'adresse en premier lieu aux élèves mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée ;
- Un tableau synoptique des contenus : il s'agit d'une rubrique qui définit la répartition détaillée des activités des trois projets ;
- Une séquence passerelle : Ledit manuel comprend une courte séquence dite *Passerelle* qui a pour but de revoir brièvement les connaissances acquises lors de la 2^{ème} AM (le récit de fiction) d'une part et de faciliter l'entrée dans le programme de la 3^{ème} AM (le récit de faits réels) d'autre part. Ainsi l'élève est appelé à :
 - Distinguer une histoire réelle d'une histoire imaginaire ;
 - Identifier les genres de textes étudiés en 2^{ème} AM ;
 - Identifier les genres de textes à étudier en 3^{ème} AM.
- Le contenu du programme divisé en trois projets.

Le contenu du manuel de français de 3^{ème} AM dans sa conception récente organise chaque séquence d'apprentissage en rubriques :

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- J'écoute et je comprends : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'oral ;
- Je m'exprime : cette rubrique comporte des activités d'expression oral ;
- Je lis et je comprends : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit ;
- Outils de la langue pour dire, lire et écrire : les activités de cette rubrique enseigneront à construire les règles qui structurent la langue française ;
- Atelier d'écriture : la 1^{ère} partie de cette rubrique, *je me prépare à l'écrit*, propose des activités pour s'entraîner progressivement à la production écrite. La 2^{ème} partie, *j'écris*, invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer et mobiliser tous ses acquis ;
- Sujet d'évaluation bilan : cette activité permettra à l'élève de vérifier ses connaissances et de déceler les lacunes en vue d'une remédiation ;
- Station-projet : cette activité indique aux élèves ce qu'ils devront faire pour réaliser le projet. Ce dernier donnera du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettra de développer et d'exercer leurs compétences narratives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis ;
- Lecture-récréative : dans cette activité, les élèves liront pour le plaisir, pour la détente, etc.

Le nouveau manuel scolaire de 3^{ème} AM est reparti en trois projets d'enseignements à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet se décline en plusieurs séquences : trois séquences pour les projets 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3.

Ci-après un tableau récapitulatif du contenu du nouveau manuel de 3^{ème} année moyenne :

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

Projet I	Projet II	Projet III
« Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école. »	« Sous le titre Histoire et Patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques portant sur un moment de l'Histoire nationale et sur l'Histoire d'un patrimoine pour le faire connaître. »	« Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récits de vie à caractère biographique. »
Séquences		
Séquence 1 Produire une brève.	Séquence 1 Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.	Séquence 1 Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue.
Séquence 2 Produire des titres et des chapeaux de fait divers.	Séquence 2 Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.	Séquence 2 Rédiger la biographie d'un personnage connue.
Séquence 3 Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.		

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Ci-après un tableau récapitulatif rappelant les composantes des compétences terminales, les compétences transversales et les valeurs du programme de 3^{ème} année moyenne.

Enoncées de façon claire et concise, ces données guideront les enseignants de FLE à situer, avant chaque projet à réaliser par l'élève, les critères fondamentales en fonction des objectifs définis dans les programmes. Ces composantes permettent également de vérifier, en fin d'apprentissage, le niveau de réussite d'une compétence.

Domaines	Compétences terminales	Composantes de la Compétence terminale + Compétences transversales et Valeurs
ORAL	CT1 : Comprendre des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication	Identifier les caractéristiques des récits de faits réels Apprendre à se positionner en tant qu'auditeur. Analyser des récits de faits réels pour retrouver leur structure. Questionner un texte pour en construire le sens ; Développer des stratégies de compréhension. Restituer les évènements essentiels d'un récit de faits réels. Sélectionner des informations et les organiser ; Décrire une personne, un lieu, un objet Observer Exploiter les TIC pour illustrer ;

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

	<p>CT2 : Produire des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>Rapporter des événements réels Respecter une consigne ; Tenir compte du contexte de communication ; Utiliser une grille d'évaluation critériée.</p> <p>Valeurs S'imprégner des valeurs qui garantissent la cohésion nationale : Respect des institutions nationales ; Attitudes et comportements civiques. S'imprégner de la richesse du patrimoine de la nation algérienne.</p>
<p>ECRIT</p>	<p>CT3 : comprendre des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>Analyser des récits de faits réels pour en identifier les caractéristiques Apprendre à se positionner en tant que lecteur ; Chercher l'information.</p> <p>Retrouver les composantes du récit de faits réels Questionner un texte pour en construire le sens ; Développer des stratégies de compréhension ;</p> <p>Sélectionner les informations essentielles dans un récit de faits réels Distinguer l'essentiel de l'accessoire.</p> <p>Lire à haute voix des récits de faits réels devant un public Lire d'une manière expressive.</p>

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

		<p>Valeurs</p> <p>S'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale :</p> <p>Respect des symboles de la nation algérienne ;</p> <p>Attitudes et comportement civiques.</p> <p>S'imprégner de la richesse du patrimoine de la nation algérienne ;</p> <p>Connaitre d'autres civilisations.</p>
	<p>CT4 : produire des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication</p>	<p>Reformuler des récits de faits réels sous une forme résumée</p> <p>Exploiter l'information essentielle.</p> <p>Organiser sa production</p> <p>Apprendre à se positionner en tant que scripteur ;</p> <p>Utiliser une grille d'évaluation critériée.</p> <p>Décrire une personne, un lieu, un objet</p> <p>Utiliser la description en tant que ressource.</p> <p>Rédiger un récit de faits réels</p> <p>Apprendre à se positionner en tant que scripteur ;</p> <p>Tenir compte du contexte ;</p> <p>Réviser son écrit en utilisant une grille d'évaluation.</p> <p>Valeurs</p> <p>Transmettre les principes de la vie en collectivité et du respect de l'environnement.</p>

(Guide du manuel de français de 3^{ème} AM)

1 Approche culturelle, interculturelle et contextuelle:

A présent, nous allons examiner le manuel tel qu'il est conçu par ses auteurs dans sa forme et son contenu. En d'autres mots, nous mettrons en exergue dans ce qui suit, la place des schèmes culturels en répertoriant et discutant les éléments et objets socioculturels évoqués se référant aux multiples aspects de la culture source (nationale), culture de la langue-cible (française) ou de celle de tout autre pays (étrangère).

- **Onomastique algérienne :**

Mohammed P55, Alaa P55, Jaleel P55, Rabah P83, Omar P85, Lotfi, Yahia P103, Amine P117, Samy P117,

- **Onomastique française :**

Fanny P21, Benoit P21, Charles Quint P107, Johnny Weissmuller P107, Dorothée P121, Colette P122, Jean P125, Willy P141, Isabelle P143, Paul P143, Anna, P142

- **Onomastique étrangère :**

Luth P13, Edward John Smith P28, Jack Phillips P48, Zoia P133,

- **Les prénoms et noms des célèbres poètes et écrivains algériens :**

Fadhma Ait Mnasour P7, P124, P125, Kateb Yacine P7, Taous Amrouche P7, Ruth Gay P54, Blue P54, Khaled Lemnouer P75, Mohammed Dib P77, P79, Mahfoud Kaddache P81, Mouloud Mammeri P82, Kaouther Adimi P84, Mahfoud Kaddache P85, S.Amirat P85, B.Abbas-Kebir P85, Meriem Guemache P103, Tahar Ben Djelloun P107, Rachid Mimouni P107, Mouloud Feraoun P110, P119, Anna Gréki P114, Lazhari Labter P128, Tahar Oussedik P140, Assia Djebar P145,

- **Les prénoms et noms des célèbres poètes et écrivains étrangers :**

Jean de La Fontaine P7, Mary Pope Osborne et Will Osborne P28, Yves Duteil P68, Paul Eluard P89, Albert Camus P99, Jacques Ferrandez P107, Jean Giono P123, Corine Chevalier P128, Gérard Lenormon P132, Youri Gagarine P133, Jean Marie Le Clézio P142, Ahmed Taleb El Ibrahimy P149,

- **Les prénoms et noms des célèbres sportifs algériens :**

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Rabah Madjer P137,

- **Prénom et nom de sportifs étrangers :**

Pelé P138,

- **Noms et prénoms de célébrités étrangères :**

Nelson Mandela P77, Oscar Niemeyer P138, Pierre Curie et Marie Sklodowska Curie P144, Haroun Tazieff P147, Etienne Dinet P149,

- **Continents relevés :**

Europe P22, Afrique P42, P100, P104, Amérique P44,

- **Pays relevés :**

Danemark P15, Algérie P22, P90, P143, France P24, P28, P143, P145, Cherbourg P28, Japon P40, Canada P44, P143, Etats-Unis P44, Espagne P46, P137, P143 Angleterre P48, P143, Amérique P48, P143, Syrie P55, Turquie P55, P143, Allemagne P59, P137, P143, P145, Tunisie P85, P143, P100, Maroc P100, P143, P145, Grèce P127, Mexique P137, P142, Portugal P137, P143, Egypte P62, P141, P143, Brésil P138, P143, Suisse P143, Chine P143, Sénégal P143, Russie P143, Hollande P143, Italie P143, Etats-Unis P145, Autriche P145, Belgique P147,

- **Villes et régions algériennes relevées :**

Les Aurès P7, Sétif P7, P20, Tamanrasset P7, P17, P97, In Guezzam P7, Sud algérien P7, Oran P7, P38, P113, Zéralda P15, Ténès P17, Blida P20, P58, Ain Bouziane P20, El Harrouch P20, Reliziane P22, Azeffoun P25, Alger P33, P37, P38, P104, P114, P138, Tiferdoud P34, Kabylie P34, P75, Boufarik P37, Annaba P37, P41, P43, Souk Ahras P37, Tissemsilt P39, Miliana P39, Kherrata P45, Naama P50, Alep P55, Ain Sefra P57, Ghardaia P63, El Menea P63, Hassi El Fhal P63, Biskra P65, Aokas P75, Boumerdes P85, Maghnia P90, ElKala P90, Bordj Badji Mokhtar P93, Bordj Bou Arréridj P93, Bordj El Kiffan P93, Bordj Menaiel P93, Ahaggar P97, Tassili P96, l'Ajjer P96, Adrar P97, Tipaza P99, Mascara P104, Ghardaia P104, Bousaada P122, Constantine P138,

- **Villes étrangères relevées :**

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Ile d'Oléron P13, la cote ouest française P13, Chritiania P15, cotes italiennes P20, Skikda P20, L'Isle- d'Abeau P21, Bretagne P23, Vendée P23, Bhopal P24, Miami P24, New York P28, P145, Queenstown P28, San Francisco P29, Sausalito P29, l'île de Giglio P32, Ontario P44, Jerez P46, Cadix P46, Floride P54, Hambourg P59, Mostaganem P61, Fès P107, Bretagne P120, Nancy P128, Bayern Munich P137, Brasilia P138, Londres P142, Bristol P142, Nice P142, Rio De Janeiro P143, Varsovie P144, P147, Paris P144, P147, Sèvres P145, Louisiane P145, Vienne P145, Montréal P145, Osnabruk P145,

- Navires de croisière :

Le Costa Concordia P31, Le Titanic P31, Le Tariq Ibn Ziyad P31, El Djazair II P31

- Les nationalités/origines relevées :

Algériens P7, Françaises/Français P7, P76, P142, P113, indienne/indien P24, P142, anglais P28, britannique P60, européennes P86, romaine/romains P99, P100, P113, ottomanes P104, Nomades, berbères P113, phéniciens P113, grecs P113, vandales P113, arabes P113, portugais P113, espagnols P113, turcs P113, latin P127, brésilien P138, anglais P142, japonais P143, américain P143, polonaise P147, russe P147,

- Les éléments qui informent sur la religion :

L'école coranique P7, P145, El Mawlid Ennabaoui Echarif P20, Hadj P72, fête de l'Aïd, fête de Achoura, mosquée P104, imam P141, textes coraniques P141, psalmodier P141, cendres au Panthéon P144, musulmane P145, islam P149, converti P149,

- Le thème de la nourriture et des habitudes de consommation :

Les dattes d'Algérie, Deglet Nour P25, huile d'olive P35, braj (galette fourrée à la pâte de dattes) P93, couscous P96, P128, huile d'olive P96, raisins secs P96, légumes cuits à la vapeur P96, le petit lait P96, lait caillé P96, piments P96, chakhchoukha P96, trida P96, rechta, doubara P96, mesfouf P96, thé à la menthe P106, le thé vert P106, feuilles de menthe P106, galette P110, beurre salé P120, chorba P128, mardoud P128,

- Patrimoine :

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Bijoux en argent P35, tapis traditionnels P35, Amenzu ussegwas, Yannayer P45, calendrier agraire amazigh P45, Aghounja P45, Ayard P45, tirer des coups de barouds P74, pousser des youyous P74, haik blancs P74, la fête du printemps P93, la fête de Yannayer, l'imzad P97, burnous P101, P106, gandoura P106, P110, un chèche de laine fine et blanche P106, foulard relevé en turban P110, khalkhels P122,

- Combatants et martyrs (Moudjahids et Chahids) :

Hadj Salah Mekacher P72, Salah Nkitount P75, Bika Baya P80, le colonel Si Amirouche P80, Mustapha Ben Boulaid P82, colonel Lotfi P82, Emir Abdelkader P104, P106, Ahmed Zabana P135, Lalla Fatma Nsoumer P140,

- Cinema :

La Bataille d'Alger P82, P102, Patrouille à l'Est, L'Opium et le Bâton P82, Mustapha Ben Boulaid P82, Le colonel Lotfi P82, Tarzan P107,

- Musique :

Oum Keltoum P141, Mohamed Tahar Fergani P141,

1.1 L'onomastique et la dimension interculturelle :

Comme nous l'avons vu précédemment, cette partie tâchera de souligner l'apport idéologique et social d'une dénomination. Ainsi, le prénom est porteur d'enjeux majeurs jusqu'à prendre une connotation religieuse. En d'autres termes, les prénoms notoires créent assez souvent du sens dans un texte car ils sont chargés de significations symboliques d'ordres religieux, identitaire, historique, politique, culturel, etc. Dans ce sillage, S. Akin (1999, p.59) pense que les prénoms étant « *élaborés socialement, culturellement et historiquement ne reflètent pas seulement la production de phénomènes identitaires révélateurs du passé, du présent et de l'avenir : ils construisent l'identité elle-même.* »

En l'occurrence, le prénom « *Mohammed* », page 55, qui signifie « *digne de louanges* » contribue à affirmer l'appartenance à la religion musulmane d'une part et la volonté de transmission intergénérationnelle des prénoms arabo-religieux et de perpétuation de l'héritage onomastique d'autre part.

En effet, l'importance accordée aux prénoms religieux ne date pas d'hier. La communauté musulmane tend depuis toujours à prénommer leur progéniture en empruntant les noms de Dieu, de ses prophètes ou encore en puisant des prénoms du Coran. Tout ceci, à notre sens, relève de l'auto-catégorisation et de l'auto-stéréotype.

De la même manière, le prénom « *Benoit* », page 21, issu du latin *Benedictus* et qui signifie « *béni par Dieu* », était réservé exclusivement à l'usage des religieux et servait de référence pour marquer le monachisme bénédictin. Le prénom a été rendu célèbre par Saint Benoit de Nursie ; considéré par les catholiques et les orthodoxes comme le patriarche qui conduit sur les chemins de l'Évangile.

Aujourd'hui, ledit prénom, étant considéré comme universel et populaire, possède des équivalents dans de nombreuses langues à savoir : *Benedikt* en allemand, *Benedict* en anglais, *Benedicto* en espagnol, *Benédhiktos* en grec, *Benedetto* en italien ou encore *Beruch* en hébreu.

Ainsi, en classe de langue, en l'occurrence de FLE, l'enseignant pourrait envisager une démarche comparative d'ordre interculturel axée sur la reconnaissance mutuelle, le dialogue, la promotion de la tolérance et le respect de l'Autre en relativisant les différences et les diversités culturelles et religieuses par l'intermédiaire de l'onomastique.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

1.2 La rencontre de l'Autre à partir de son aire géographique :

Dans la rubrique orthographe : *Nom propre ou adjectif de nationalité*, l'élève découvre les noms qui marquent la nationalité et les habitants d'un lieu.

En guise d'évaluation, à la page 143, l'élève est appelé à recopier le nom du pays qui correspond à chaque drapeau suivant un modèle :

Ex. : Algérie → le drapeau algérien → les Algériens

 Algérie	 Allemagne	 Canada	 Amérique	 Sénégal	 Angleterre
 Turquie	 Tunisie	 Chine	 Maroc	 Brésil	 Russie

De la même manière, un deuxième exercice stipule de donner le nom propre des habitants correspondant au nom des pays soulignés :

Exemple : J'aime beaucoup l'Algérie. Les Algériens

a. Isabelle et Paul sont nés en <u>France</u> .	Les
b. Anna adore l' <u>Espagne</u> .	Les
c. Je connais bien le <u>Maroc</u> .	Les
d. Vous connaissez le <u>Portugal</u> ?	Les
e. Le touriste découvre la <u>Turquie</u> .	Les

A la même page, nous retrouvons un exercice portant sur les adjectifs de nationalité :

a. J'aime la cuisine (Italie), surtout les pâtes.	
b. L'ami de votre frère est (Brésil) ?	- Oui, il habite à Rio de Janeiro.
c. Vous aimez le Sud (Algérie) ?	- Oui, surtout le Tassili.
d. Nadia étudie dans une université (Tunisie) .	
e. Les chocolats (Suisse) et (Belgique) sont les meilleurs chocolats en Europe.	

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

L'ensemble des activités, citées *supra*, semble revêtir une importance accrue dans la découverte de l'Autre à travers son espace géographique.

Néanmoins, ces activités, dites langagières, sont abordées sans la moindre allusion à leur dimension culturelle. Ainsi, en plus des activités proposées dans le manuel, l'enseignant pourrait, à travers une approche axée sur la composante des « savoirs » liée à la compétence interculturelle, inviter les élèves à découvrir un environnement étranger en évoquant les singularités et les spécificités des multiples villes et pays cités notamment la France. L'enjeu étant la décentration et l'ouverture sur l'Autre.

Toujours dans la thématique du territoire, nous trouvons à la page 113 dans la rubrique lecture récréative le texte *Raconte-moi, Oran*, l'histoire de la ville méditerranéenne Oran. En effet, havre de paix et de tolérance, Oran doit sa particularité et son authenticité à son historicité. Ce texte met en exergue l'empreinte du brassage des multiples cultures et civilisations qu'a connues la ville. « *Je garde les souvenirs et l'empreinte des Berbères, des phéniciens, des Grecs, des Romains, des Vandales, des Arabes, des Portugais, des Espagnols, des Turcs et des Français.* », « *Je n'ai gardé pratiquement aucun souvenir du passage des Phéniciens, des Grecs et des Romains que quelques pièces de monnaie, sans plus.* », « *D'ailleurs, je ne m'appelais pas encore Oran. On disait Ifri en berbère.* »

Dans ce contexte d'acculturation, l'enseignant, à travers des questions de compréhension, pourrait mettre l'accent sur l'impact de la cohabitation, de la coexistence et de l'affrontement exogène permanent des cultures et des civilisations sur le bien vivre-ensemble.

1.3 Education interculturelle et religion :

L'interprétation des faits religieux peut parfois s'avérer dangereuse et extrémiste. Par ailleurs, la démarche interculturelle s'efforce de reconnaître la pluralité des identités religieuses, ethniques et culturelles en promouvant le respect de la différence et de la diversité, la décentration, le relativisme, la tolérance, l'éradication des conflits, des préjugés, des clichés, des stéréotypes et du repli ethnocentrique. Dans ce contexte même, le manuel scolaire doit jouer un rôle prépondérant dans la communication interculturelle mais surtout dans le dialogue interreligieux. L'approche distanciée des religions est ainsi un enjeu fondamental dans un contexte de pluralisme.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Pour étayer notre analyse, nous nous focaliserons sur deux faits d'ordre religieux, relevés dans le manuel de 3^{ème} année moyenne, susceptibles de constituer un élément déclencheur de questionnements et d'interrogations de la part des élèves. De ce fait, l'enseignant doit être suffisamment outillé scientifiquement, intellectuellement et pédagogiquement afin d'anticiper d'éventuels malentendus ou encore mieux d'amener ses élèves à manager les chocs survenus de la confrontation de cultures et/ou de religions différentes.

A titre d'illustration, nous retenons, dans la rubrique *j'écris* à la page 20, l'énoncé suivant : *En fêtant El Mawlid Ennabaoui Echarif, un incident est arrivé à ton ami imprudent. Rapporte cet événement en précisant le lieu et le moment de l'incident.*

En effet, le *Mouloud* est une fête musulmane commémorant la naissance du prophète Mohamed (sws) célébrée chaque année, le 12 Rabi-el-aouel, en Algérie comme dans plusieurs pays musulmans.

L'enseignant est alors amené, à travers des questions de compréhension, à valoriser le volet interculturel en mettant l'accent sur le caractère communautaire de cette fête d'une part et en proposant d'autres exemples de célébrations religieuses d'autre part.

Pour approfondir notre essai d'analyse, nous soulevons un deuxième exemple assez notable et représentatif à la page 144 dans la rubrique *je me prépare à l'écrit* où il est question de remettre en ordre le récit biographique de la célèbre physicienne et chimiste Marie Curie. Il s'agit plus particulièrement du passage : *En 1906, Pierre Curie meurt accidentellement. On dépose ses cendres au Panthéon.*

Ici, la connotation religieuse apparaît dans le rituel funéraire relatif à la crémation du corps humain après sa mort. En effet, pour certaines religions, notamment l'Islam, l'incinération est strictement prohibée à l'opposé de beaucoup d'autres courants idéologiques qui sont fatalement enclins à la tolérer.

L'enseignant, à travers une approche interculturelle axée sur la confrontation des rituels funéraires, se mobilisera pour installer des attitudes de tolérance en relativisant les différences et les diversités religieuses et idéologiques. Ainsi, l'élève prendra du recul par rapport à ses propres rites religieux afin de réduire les cloisonnements.

1.4 Le récit historique : vecteur de l'interculturel :

Selon Pretceille et Porcher : « *La variété des textes relevant par exemple de l'histoire nationale, offre l'opportunité de connaître le portrait du pays, de ses valeurs et de relever les divergences culturelles à l'intérieur d'une même communauté.* » (2001, p.98)

Par ailleurs, le nouveau manuel de 3^{ème} année moyenne compte une présence non négligeable de textes historiques constituant l'objet d'étude de la 2^{ème} séquence du 2^{ème} projet du programme d'enseignement *Ma patrie à travers l'histoire*. Il s'agit plus précisément de supports, textuels et iconiques, liés aux différents épisodes de la guerre de libération nationale et aux figures emblématiques de la révolution algérienne.

Il n'est pas question de critiquer ou de polémiquer l'histoire de la colonisation française qui a nourri, pendant des décennies, l'hostilité et les conflits mais il s'agit d'éduquer les apprenants à l'appartenance, au patriotisme et à l'attachement aux valeurs nationales et identitaires.

Toutefois, dans leur ensemble, les contenus en question sont plutôt perçus comme des textes à caractère idéologique, politique et partisan. De surcroît, ils fournissent peu de marge de manœuvre pour appréhender la dimension interculturelle et n'offrent aucun accès à une formation à l'altérité.

En outre, pour mieux soutenir une démarche interculturelle, il est du devoir de l'enseignant de s'engager personnellement pour développer chez les apprenants d'autres angles d'approche. A ce titre, Christian Puren précise qu' : « *on a plutôt tendance à insister sur la formation à l'interculturalité, sur les problèmes de curiosité et d'acceptation de l'autre, de relativité vis-à-vis de sa propre culture.* » (1988, p.228)

En d'autres mots, avant d'envisager d'établir un dialogue interculturel, il est nécessaire de dépasser l'ancrage des représentations qui émerge à travers le repli sur soi, les clichés, les jugements, les préjugés, les stéréotypes, les attitudes négatives, etc.

Le récit historique, qui suit, nous livre plusieurs éléments importants qui pourraient être étudiés dans une visée interculturelle. Il s'agit, en l'occurrence, de l'extrait adapté de la bande dessinée : *P'tit Omar, la Révolution dans le cartable* de S.Amirat et B.Abbas-Kebir à la page 86.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

En effet, c'est l'histoire d'un militant et martyr de la guerre de libération nationale, Omar Yacef, alias le *Petit Omar*. Ce petit garçon a fait preuve de maturité précoce et d'un courage exemplaire dans l'un des épisodes de la Bataille d'Alger en évitant aux braves fidaiyates algériennes la fouille de l'armée française.

Mon Dieu ! Ils vont forcément croiser les filles. Je dois agir au plus vite.

Comme par miracle, tout devient simple pour lui. Les idées surgissent de sa tête et il élabore un scénario...

Mes amis, vous allez voir trois Européennes descendre la rue. Dès qu'elles arrivent vers vous, faites-leur peur !

Quand les trois filles arrivent au niveau des gamins...

VIVE L'ALGERIE ! AAHH !

Sales petits voyous !

De sa cachette, Omar suit le déroulement des événements...

Faites attention, jeunes demoiselles. Ils sont partout ces petits gredins.

Merci messieurs.

Un peu plus tard...

Tes amis nous ont bien secouées.

Cela prouve que votre déguisement est fiable. Ils vous ont réellement prises pour des Européennes.

P'tit Omar vient de sauver la vie aux trois fidaiyate, leur évitant d'être fouillées par les militaires. Bien soulagé qu'elles soient saines et sauvées, il revient au quartier rejoindre ses amis.

Mes amis, ce que vous avez fait tout à l'heure ne devra plus se reproduire. Ces jeunes filles sont de braves fidaiyate.

Cependant, j'ai un chant patriotique à vous apprendre...

Mawtini, mawtini...

Outre la présence considérable des faits culturels (l'aspect vestimentaire, le chant patriotique, les attitudes, etc.), le présent support nous dépeint une nette prédominance aux références historiques renvoyant à la lutte pour la libération nationale. Zarate stipule à ce propos que

Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques [...] ils sont de véritables objets d'histoires, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre les parties du monde tel qu'il fut vulgarisé. (1993, p. 25)

Ceci s'avère rentable dans la mesure où il contribue à la consolidation du sentiment d'appartenance et au renforcement du sens patriotique chez les élèves. « *En ce sens, l'école doit répondre à la demande sociale et doit même faire progresser cette demande en s'appuyant sur l'enseignement des valeurs de la nation et de la République en termes de savoir-être d'éthique...* » (Loi d'orientation sur l'éducation nationale, p. 13)

Par ailleurs, en plus des questions proposées dans le manuel, l'enseignant pourrait envisager de mettre en place une approche interculturelle axée sur la promotion de la tolérance à travers la verbalisation des stéréotypes et des représentations des élèves vis-à-vis de la France.

1.5 Le dialogue des cultures à travers le patrimoine :

Avant d'avancer dans cette rubrique, une mise au point terminologique et sémantique du patrimoine et les concepts y afférents semble inévitable.

Le mot patrimoine, venant du latin *patrimonium*, ce qui vient du père, est une appellation attribuée à l'ensemble des biens qu'on hérite de sa famille mais souvent employé sous le sens de patrimoine culturel désignant ainsi les richesses d'un groupe social, d'une région, d'un pays, d'une nation et même de l'humanité. Les trésors du passé sont alors la mémoire de l'humanité qui nous aide à comprendre notre histoire et notre identité. Auger stipule qu' « *une construction identitaire, est repérable dans le manuel, elle s'élabore autour d'objets réel ou symbolique, humains, matériels, idéaux...* » (2007, p.63)

Sous ce terme, peuvent être réunies de multiples richesses, à savoir : les monuments, les vestiges archéologiques, les paysages, les œuvres d'art mais aussi les traditions, les

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

coutumes, les rituels, les évènements festifs, les tendances culinaires, les savoir-faire d'autrefois, etc.

Il est à noter que l'Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a contribué d'une manière considérable à la sauvegarde de certaines richesses, aussi bien matérielles qu'immatérielles, en les répertoriant sur la liste du patrimoine mondial.

D'ailleurs, l'Unesco définit le patrimoine comme étant : « *l'héritage du passé dont nous profitons aujourd'hui et que nous transmettons aux générations à venir. Nos patrimoines culturel et naturel sont deux sources irremplaçables de vie et d'inspiration.* » (UNESCO, 2008).

Toute la question est alors de révéler si la deuxième séquence : *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit* du deuxième projet : *Sous le titre Histoire et Patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques portant sur un moment de l'Histoire nationale et sur l'Histoire d'un patrimoine pour le faire connaître* dans le nouveau manuel scolaire de 3^{ème} AM tend à développer chez l'élève une meilleure perception de la perspective (inter)culturelle par l'intermédiaire du patrimoine national. De Carlo explique à ce titre que :

Par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenances à toute culture. Plus, il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. (1998, p. 44)

1.6 L'art culinaire et le dialogue interculturel :

Le domaine de la gastronomie est présent, dans le manuel scolaire qui a servi à cette étude, grâce à plusieurs supports :

Le premier se trouve dans la rubrique *je me prépare à l'écrit* à la page 25 :

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

• Lis les informations suivantes.

• À deux, rédigez avec vos propres mots une brève à partir des informations contenues dans le tableau suivant.

Qui ?	La datte d'Algérie, la Deglet Nour.
Quoi ?	a remporté le premier prix de la qualité.
Où ?	en France.
Quand ?	année 2017.
Pourquoi ?	meilleur produit bio. qualité supérieure pour le goût, l'odeur et la texture.

La visée de cette activité est de donner une belle image des produits de terroir algérien, en l'occurrence les dattes d'Algérie, Deglet Nour, de par sa place et son rayonnement dans le monde. Des questions d'ordre interculturel pourraient donc être associées à l'activité sus citée en demandant aux élèves d'énumérer d'autres produits culinaires spécifiques à l'Algérie, ou d'autres spécifiques à la gastronomie française par exemple. Le but étant de favoriser l'interaction, le dialogue, la découverte et la connaissance mutuelle.

Le deuxième support se trouve dans la rubrique *compréhension de l'oral* à la page 93 :

Observe l'illustration.



C'est aujourd'hui le premier jour du printemps. Maman va nous préparer des « bradj », de la galette fourrée à la pâte de dattes, pour fêter cet événement.

Chez nous, les femmes et les enfants sortent dans les champs cueillir toutes sortes de fleurs et de plantes ...

Et vous, comment fêtez-vous le printemps dans votre région ?



Le troisième se trouve dans la rubrique « expression orale » aux page 95, 96 :



Farid Benyaa, Casbah d'Alger - F'til, Site internet, galeries d'art.



A l'aide du décor et de la légende accompagnant l'illustration, l'élève est amené à produire un récit pour raconter le déroulement de la préparation d'une tradition culinaire d'envergure locale et internationale, à savoir le couscous.

Pour ce faire l'apprenant :

- Décrira les circonstances (dans une maison à la Casbah d'Alger, la mère assise par terre sur une peau de mouton, les jambes repliées, un foulard relevé en turban, un tablier sur les cuisses, etc.) ;
- Citera les ustensiles indispensables à la préparation dudit plat (la gasaa, un grand récipient en bois, le couscoussier (une marmite en terre), le brasero (nafakh), une assiette creuse en terre cuite, etc.) ;
- Exprimera son sentiment en invitant à préserver ce met traditionnel inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'Unesco.

Sur un plan contextuel ou interculturel, l'enseignant pourrait mettre en exergue le concept de « cuisine fusion », tendance mondiale qui prend de plus en plus de l'ampleur. Cela permettrait aux élèves d'explorer de nouveaux horizons gastronomiques à travers le

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

métissage culinaire. Dans notre cas, l'on pourrait parler, à titre indicatif, du couscous façon paella (métissage tuniso-espagnol), du couscous cuisiné dans un plat à baekoeffe alsacien, couscous perlé façon Risotto italien, couscous façon « poke bowl » à l'hawaïenne, le thiéré ou tyere (couscous sénégalais), couscous kabyle aux fèves et à l'huile d'olive, etc.

De la même manière la consigne : *Comme la petite fille, tu assistes souvent à la préparation d'un plat traditionnel de ta région (couscous, chakhchokha, trida, rechta, doubara, mesfouf, etc.). Raconte comment se déroule la préparation de ce plat traditionnel que tu apprécies (l'ambiance, les odeurs, etc.), bien qu'elle ait une dimension contextuelle symbolique profonde, elle peut aussi valoriser le dialogue interculturel grâce aux traits socioculturels qu'elle invoque.*

Un autre exemple significatif nous est fourni par un passage dans la rubrique orthographe, à la page 106. Il est question de : *La boisson la plus répandue au Maghreb était l'infusion de feuilles de menthe. Le thé vert, introduit pour la première fois au Maghreb au XVII^e siècle, reçut un accueil favorable. Grâce aux populations nomades, le thé se diffusa rapidement. Petit à petit, un cérémonial se mit en place et se développa autour de cette nouvelle consommation devenue nationale par excellence. Depuis, offrir un thé à la menthe fait partie des règles du savoir-vivre dans les pays du Maghreb.*

Ce texte peut être traité dans une visée interculturelle grâce à la charge historico-culturelle qu'il évoque. En effet, ce support constitue une manière de faire voyager les élèves en découvrant l'origine et le symbolisme d'une spécificité culinaire propre aux pays du Maghreb, en l'occurrence le thé vert.

Le professeur est alors amené à accorder de l'importance aux potentialités culturelles recensées en visant la multiplication des prises de parole par la confrontation des réactions individuelles (hypothèses de sens, construction de sens, cadre de référence, etc.) ce qui permet à l'apprenant d'

Exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun et des autres. Il trouve enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration. (Abdellah-Preteuille & Porcher, 1996, p.141)

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

L'exemple qui suit, quant à lui, constitue deux supports de souvenirs d'enfance qui pourraient être exploités dans une visée interculturelle axée sur une approche contrastive :

Le premier est un texte-support, dans la rubrique compréhension de l'écrit à la page 120, relatant une interview avec la célèbre chanteuse, actrice et présentatrice de la télévision française *Dorothée*, de son vrai nom Frédérique Hoschedé.

En effet, l'ancienne animatrice de l'émission culte *Club Dorothée* rapporte des souvenirs ayant trait, entre autres, à la discipline rigoureuse instaurée par sa mère, à l'aide que lui apportait son père pour ses études, au goût et aux odeurs des repas préparés par sa grand-mère lors de ses vacances scolaires, etc.

...J'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines au beurre salé que préparait ma grand-mère maternelle. Nous y avons droit la journée, à la plage, en Bretagne où je passais toutes mes vacances scolaires.

Le second texte-support, situé dans la rubrique *je me prépare à l'écrit* à la page 128, constitue une série de souvenirs d'enfance du journaliste, poète et éditeur algérien Lazhari Labter. Ce dernier semble marqué par cette époque de sa vie et relate à ce propos :

Nous emménagions pour passer l'été dans une baraque à l'intérieur d'une bhira, un jardin dans l'oasis que mon père louait, travaillait et dont il partageait les produits des palmiers. », « Je me souviens que le couscous était notre plat principal. On en mangeait pratiquement tous les soirs. A midi, c'était de la chorba ou du mardoud (plombs roulés par ma mère).

Ces deux supports mettent en évidence une ambivalence culturelle notable à étudier dans une visée interculturelle. Dès lors, deux éléments majeurs peuvent être exploités dans ce sens :

- Le premier met l'accent sur une référence d'ordre gastronomique : *café au lait*, et *tartines au beurre salé* pour Dorothée et *couscous*, *chorba* et *mardoud* pour Labtar ;
- Le second concerne l'endroit où ils passaient leurs vacances : *dans une baraque à l'intérieur d'une bhira* pour Labtar et *à la plage en Bretagne* pour Dorothée.

Ainsi, en plus des questions déjà posées, l'enseignant pourrait, grâce à une démarche comparative/contrastive, mettre en exergue le volet interculturel en relativisant les différences et les diversités socioculturelles. Cela rapprocherait l'élève de leur culture mais

surtout de celle d'autrui car « *ce n'est que lorsqu'il aura clarifié ces éléments, qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'Autre.* » (Groux, 2002, p. 171)

1.7 Les fêtes, au-delà des clichés :

Le domaine des fêtes culturelles/religieuses est présent dans ledit manuel grâce à trois supports :

Le premier se trouve à la page 45 dans la rubrique *je me prépare à l'écrit* où il est question de souligner l'information principale contenue dans ledit énoncé et d'y proposer ensuite un titre. Il s'agit du texte-support : *Amenzu ussegwas, Yennayer est le premier jour de l'année du calendrier agraire amazigh correspondant au 12 janvier. Il est célébré dans tout le Maghreb par « Aghounja », « Ayarad » une sorte de carnaval. On y prépare divers mets, selon les régions, que grands et petits savourent dans la joie et la délectation.*

Ici, l'on remarque qu'aucune question de compréhension/exploitation n'est indiquée pour faire découvrir aux élèves l'origine et le symbolisme relatif à la fête citée, à savoir *Amenzu ussegwas* (fête de Yennayer).

D'évidence, mais il convient de le souligner encore une fois, le présent support met en exergue une importante ambivalence identitaire, historique et culturelle à exploiter dans une visée interculturelle.

En effet, l'accent pourrait éventuellement être mis sur les pratiques et les rituels de célébration qui convergent selon la provenance régionale (par les Amazighs en Afrique du nord) afin de valoriser le volet interculturel en relativisant les différences et les diversités culturelles.

Le second support figure dans la rubrique compréhension de de l'oral, à la page 93, où il s'agit de cocher la bonne réponse suite à l'écoute d'un document sonore abordant la fête du printemps à Bordj Bou Arréridj :

De quel événement s'agit-il : La fête de Yennayer, la fête du printemps, la fête de l'Aïd, la fête de Achoura.

En effet, l'occasion de la fête du printemps annonce la transition entre la fin de la saison hivernale et l'arrivée du soleil. Elle est célébrée depuis une époque très ancienne et

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

puise ses origines dans le nord de la Chine. Depuis, ledit événement s'est progressivement mondialisé et fait désormais partie du patrimoine culturel immatériel universel.

Il aurait alors été préférable et plus judicieux de donner à cette fête toute son importance internationale en renseignant les élèves sur sa signification pour les autres communautés d'une part et sur les multiples rituels et pratiques de célébration qui l'accompagnent d'autre part.

L'enseignant est alors amené à suggérer d'autres pistes à partir de ces réflexions en donnant une meilleure visibilité aux diverses façons de célébrer ladite fête dans d'autres pays afin d'élargir les horizons (inter)culturels des élèves et de promouvoir un dialogue des cultures pour contribuer *in fine* au vivre-ensemble.

Le dernier support se situe, à la page 111, dans la rubrique évaluation-bilan où il est question de produire à l'écrit un texte narratif/descriptif en se référant à la consigne suivante :

Tu as assisté à une fête traditionnelle où les gens ont encore conservé leurs coutumes anciennes.

Raconte cette cérémonie dans un texte d'une dizaine de lignes dans lequel :

Tu précises la région et la période où s'est déroulée la fête,

Tu racontes dans quelle ambiance particulière et comment s'est passée la fête,

Tu exprimes ton sentiment en invitant à préserver ses coutumes.

Par ailleurs, le fait de consacrer des activités, comme celle-ci, permet aux élèves de découvrir les pratiques culturelles des uns et des autres et donc d'engendrer une certaine ouverture sur l'Autre et par ricochet une plus grande tolérance.

1.8 L'habit : un objet de traduction de l'identité culturelle :

Le vêtement revêt de multiples sens et fonctions à la fois pratiques et symboliques. C'est un indicateur identitaire et une expression de codes socioculturels. L'habit constitue donc une sorte de communication intentionnelle renseignant les autres sur ce qu'on veut exprimer.

En effet, l'habit est un médium de signes ambivalents renvoyant aux croyances religieuses, à un rang socioéconomique, à une idéologie, à un héritage culturel, à une

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

position sociale, aux opinions politiques, aux valeurs, aux habitudes, etc. En d'autres mots, « *le vêtement révèle autant qu'il cache.* » (Gherchanocf & Huety, 2007)

Toutefois un point d'orgue s'impose, mal perçu, l'habit peut, *illico*, engendrer des effets opposés notamment l'incompréhension, la division, le racisme, la discrimination, le renforcement des préjugés, les clichés et les stéréotypes, etc.

A la lumière de ce qui a été avancé, nous nous interrogerons dans ce qui suit sur le potentiel traductif et le statut sémiotique de l'habit dans le manuel.

Dans la rubrique grammaire à la page 101, nous retrouvons « le burnous, un classique de la tradition » : « *largement porté dans de nombreuses régions d'Algérie, le burnous est synonyme de fierté et de virilité. Il est également un symbole fort emblématique du pays. De couleur marron dans l'Atlas saharien et blanc Kabyle, il est confectionné avec de la laine pure de dromadaire ou de mouton. Le burnous est, en Algérie, un habit traditionnel en laine qui a survécu à la modernité.*



Ce support peut être traité dans une visée interculturelle grâce aux traits culturels qu'il évoque. Des questions d'ordre interculturel pourraient donc être associées aux questions déjà posées :

- En invitant les élèves à relever les fonctions d'un habit (ici le burnous), notamment la fonction communicationnelle et les signes qu'il peut exprimer ;
- En demandant aux élèves de citer d'autres habits emblématiques d'envergure locale, nationale ou internationale ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Cela permettrait très simplement de faire entrer les autres cultures en classe, par le biais des habits, et de surtout s'apercevoir qu'elles sont déjà présentes d'une manière ou d'une autre.

Dans la rubrique *dictée préparée* à la page 106, *les témoignages d'historiens et d'autres de l'Emir Abdelkader relèvent sa modestie : son costume était simple, une chemise en coton, par-dessus une gandoura en laine, un chèche de laine fine et blanche fixé par une corde en poils de chameau autour de sa tête et un burnous blanc recouvert quelquefois d'un burnous brun. Pour tout ornement, un chapelet qu'il épargnait tout en murmurant ses prières, il portait toujours le costume national.*

Et dans la rubrique évaluation-bilan à la page 110, nous trouverons un extrait de l'œuvre *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, où il dresse le portrait de sa grand-mère et sa tante : *Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban.*



En fonction des portraits sus cités et en partant du constat que les vêtements livrent des informations et véhiculent des messages sur leur porteur, l'enseignant pourrait envisager une approche interculturelle axée sur une confrontation des représentations et une analyse collective.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Les apprenants seraient amenés à répondre à un ensemble de questions susceptibles de valoriser le volet interculturel. En voici une liste non exhaustive :

- Pourquoi nous habillons-nous?
- D'après les habits portés par ce(s) personnage(s), quels sont les traits de personnalité que vous lui/leurs prêtez ?
- S'habille-t-on de manière semblable partout dans le monde ?
- A votre avis, quels sont les facteurs qui inspirent le choix des vêtements ?

L'enseignant reprend les réponses de ses élèves en engageant un débat. Le but étant de :

- Inviter les élèves à s'ancrer davantage dans leur culture mais surtout de percevoir la diversité comme une source d'enrichissement ;
- Inviter les élèves à relever les similitudes et les différences afin de déceler d'autres systèmes de significations ;
- Mettre l'accent sur l'impact des particularités identitaires culturelles sur l'identité vestimentaire, etc

Cette démarche :

Peut tenter de rapprocher les individus de cultures différentes tout en permettant aux sujets de se décentrer de leur attitude ethnocentrique et de présenter une plus grande disposition d'esprit et une plus grande tolérance face à l'ensemble des cultures étrangères. (Windmüller, 2011, p. 33)

Dans la rubrique *j'écris* à la page 102, nous retrouvons un exercice d'intégration où les élèves sont appelés à décrire leur vêtement traditionnel préféré.

Ici, pour prendre un élan interculturel, l'enseignant pourrait inciter les élèves à se décentrer par rapport à leurs groupes culturels de référence et à prendre du recul vis-à-vis de leur protocole vestimentaire afin d'être en mesure d'acquérir une meilleure connaissance du cadre de référence de l'Autre par l'entremise de l'habit. A ce titre, pour adopter une posture interculturelle plus efficiente mais surtout transformatrice, il faut par-dessus-tout dépasser les stéréotypes et les généralisations.

1.9 La musique comme vecteur de dialogue interculturel :

« La musique c'est l'humanité à son meilleur » Hubert Reeves

La musique est un facteur primordial de rapprochement social et un outil efficace pour créer des ponts interculturels avec autrui. Elle s'avère dès lors un moyen d'ouverture sur l'Autre mais surtout de compréhension entre les peuples indépendamment de leurs différences.

Pour l'essai d'analyse de cet élément, nous avons choisi de nous pencher sur deux supports se trouvant dans la rubrique grammaire à la page 141 et une activité dans la rubrique orthographe à la page 143. Les seuls supports où transparait la dimension musicale dans le nouveau manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne :

Le premier constitue une biographie d'Oum Keltoum à compléter par des substituts grammaticaux.

En effet, Oum Keltoum est une chanteuse, musicienne et actrice égyptienne surnommée « l'Astre d'Orient » et considérée comme l'une des grandes figures de la culture musicale arabe. Sous la direction de son père, imam et interprète de chants religieux, que la diva égyptienne apprend la récitation des textes coraniques et c'est ainsi qu'elle découvre sa sensibilité pour le chant et à la musique. Doté d'une voix singulière et puissante, Oum Keltoum aura marqué son époque de par son répertoire musical riche et authentique, mais aussi par son investissement dans les œuvres de charité.

Le second support est une activité rédactionnelle où il est question d'écrire une courte biographie de Mohamed Tahar Fergani à partir d'informations préalablement fournies.

En effet, de son vrai nom Reganni, Fergani a gravé son nom en lettre d'or dans le répertoire de la musique arabo-andalouse. Il demeure également une référence musicale incontournable pour de centaines de jeunes interprètes et musiciens. Le maestro constantinois du malouf, a d'abord été séduit par des artistes arabes de renommée mondiale dans le genre oriental égyptien comme Oum keltoum avant de changer de registre et de s'orienter vers le malouf. De par son parcours artistique, Tahar Fergani a mené, pendant longtemps, un combat pour la sauvegarde et la promotion du patrimoine du malouf.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Nous signalons une présence considérable d'éléments qui pourraient être étudiés dans une visée interculturelle. Par ailleurs, aucune incitation à la réflexion n'est engagée dans ce sens. Par conséquent, la didactisation de ces supports relève de la bonne volonté des enseignants. Le professeur est, alors, invité à produire d'autres activités pour valoriser le volet interculturel par l'entremise de la musique.

En l'occurrence, l'enseignant pourrait, à travers des questions de compréhension, conduire les élèves à s'ancrer dans leur patrimoine culturel musical et aussi celui d'autrui en confrontant les parallélismes et les différences des traditions musicales mais en se gardant de porter un regard stéréotypé. Cette approche leur permettrait de prendre conscience de leur propre identité mais aussi de celle de l'Autre dans un cadre de relativisme, de reconnaissance mutuelle, de décentration, de partage, d'échange, de tolérance, etc.

Le troisième et dernier support constitue un exercice d'intégration où les élèves sont appelés à présenter un artiste de leur choix en indiquant son nom, son lieu de naissance, le titre d'une de ses œuvres, etc.

Ici, pour amorcer un véritable changement des mentalités, l'enseignant pourrait mettre en avant le rôle de l'artiste en tant qu'acteur majeur dans la promotion des rencontres et du dialogue interculturels par l'entremise des cultures musicales aussi différentes qu'elles soient.

1.10 L'immersion dans la culture de l'Autre à travers le récit biographique et autobiographique :

Il serait trop ambitieux de procéder à une analyse exhaustive de tous les textes introduits dans ledit manuel. C'est pourquoi, nous avons pensé qu'une étude critique de quelques supports mettrait en exergue les potentiels bénéfiques du récit (auto)biographie comme démarche d'éducation à l'interculturel.

En d'autres termes, cette étude nous permettra de nous arrêter sur certaines particularités liées à l'identité, aux croyances religieuses, aux pratiques socioculturelles, etc. de quelques figures nationales et internationales mentionnées dans ledit manuel.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

En effet, le fait d'explorer les biographies des personnages emblématiques permettra aux élèves de s'ancrer dans une situation altéritaire impliquant la décentration et l'ouverture sur l'Autre dans toutes ses dimensions.

Toute la question est alors de révéler si le projet 3 « *réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récits de vie à caractère biographique* » et ses deux séquences respectives : « *mon cahier de souvenir* » et « *qui sont-ils ?* » tendent à développer chez les élèves une meilleure perception de la perspective (inter)culturelle par l'entremise de la démarche (auto)biographique.

Ainsi, dans la préface « *Un maître de la peinture algérienne Nasreddine Dinet* » à la page 149, Ahmed Taleb El Ibrahimy retrace brièvement la vie et la carrière du grand peintre orientaliste et lithographe français Alphonse-Etienne Dinet.

En effet, Etienne est né à Paris en 1861 au sein d'une famille bourgeoise. En 1884, il effectue son premier voyage en Algérie et fait un périple jusqu'à Laghouat et au Mزاب. Ainsi, surgit une histoire d'amour avec l'Algérie, sa langue, sa religion, son peuple, sa culture, ses traditions, etc. Dès lors, pour ses œuvres artistiques, Etienne s'éprend des paysages, de la condition humaine des Bédouins et des jeunes filles nubiles et dévêtues. En 1913, l'artiste orientaliste rend publique sa conversion à l'islam, sous le nom de Nasreddine, et demande à être enterré dans son oasis d'adoption, Bou-Saâda.

Les élèves, avec l'aide de leur enseignant, seront amenés à mettre l'accent sur les empreintes et les répercussions personnelles et professionnelles qu'une expérience altéritaire laisse dans un récit de vie. En d'autres termes, démontrer à quel point l'expérience interculturelle du dudit peintre avait une incidence sur ses œuvres et productions artistiques d'une part, et sur ses croyances idéologiques et pratiques socioculturelles d'autre part.

« *La biographie de Corine Chevalier* » P 128 : Corinne Jacqueline Marie Chevallier est une historienne et romancière franco-algérienne d'origine pied-noir. Passionnée par l'histoire de sa ville natale, Alger, elle se consacre depuis quinze ans à des recherches sur le période du XVI^e siècle.

La présente biographie nous parle d'une écrivaine dont l'identité culturelle est hybride s'inscrivant ainsi dans une dimension culturelle et historique. L'enseignant pourrait donc à

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

travers des questions de compréhension, visant principalement le statut « Pied-Noir » et la double appartenance culturelle de ladite auteure, inviter les élèves à s'ancrer davantage dans leur culture historique mais surtout à démontrer en quoi l'identité culturelle pourrait définir l'identité littéraire.

Une fois de plus, nous notons que le récit (auto)biographique dépasse la seule dimension linguistique pour aller vers une compréhension et une construction de l'interculturel.

Oscar Niemeyer P 138, est l'un des plus célèbres architectes brésiliens particulièrement connu pour son projet phare : la construction de Brasilia, la nouvelle capitale du Brésil. Oscar s'exile en France, en Italie, en Allemagne, au Portugal puis en Algérie où il devient l'éditeur de plusieurs édifices notamment l'université de Constantine, l'université d'Alger, la salle omnisports « la Coupole » du complexe olympique d'Alger, l'université de Tizi Ouzou, etc. Le célèbre designer parvient rapidement à s'intégrer dans le paysage culturel algérien où il en garde que de bons souvenirs « *un pays formidable où les gens aiment aussi le football.* ».

La biographie d'Oscar Niemeyer, contrairement aux précédentes, est accompagnée d'un questionnaire d'exploitation :

Qui est Oscar Niemeyer ? Quelle est sa nationalité ? Quels sont les pays où il a passé une partie de sa vie ? Quelles sont les œuvres réalisés par l'architecte en Algérie ? Quel est son plus beau projet en Algérie ? Que dit-il de l'Algérie et de son peuple ? Quelles sont ses autres réalisations à l'étranger ? P138

Ainsi, pour tenter d'apporter des réponses à ces questions, l'enseignant pourrait s'appuyer sur une approche interculturelle et ce à travers :

- La verbalisation des représentations du célèbre architecte brésilien vis-à-vis du pays d'accueil, en l'occurrence l'Algérie, ainsi que de son peuple ;
- La transmission de l'épreuve de l'exil et son impact sur l'ouverture sur l'Autre, le renforcement des liens, l'interpénétration des cultures, etc.

Jean Marie Le Clézio P 142, est l'une des plus grandes figures de la littérature française contemporaine, né à Nice le 13 avril 1940 d'un père anglais et d'une mère française. Il publie de multiples œuvres et se voit remettre plusieurs prix prestigieux au cours de sa

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

carrière. Il connaît très vite le succès avec son premier roman publié, *Le Procès-verbal*. Plus tard, marqué par ses origines familiales, par ses nombreux voyages et par sa passion pour la mythologie amérindienne, Le Clézio écrit des romans relatifs à l'onirisme, aux mythes anciens et au voyage mais aussi des livres animés d'un esprit plus personnel, autobiographique et contestataire.

Ainsi, en plus des questions de compréhension proposées dans le nouveau manuel scolaire, notamment : *Où est né J.M.G Le Clézio ? De quelle nationalité sont ses parents ? Dans quelles universités fait-il ses études ? Où voyage-t-il ? Quel peuple découvre-t-il ? Quel est le titre de son premier roman ?* P142, l'enseignant pourrait envisager une approche interculturelle axée sur l'impact de la pluralité identitaire et des expériences altéritaires sur l'identité littéraire et culturelle dudit auteur. En d'autres termes, amener les élèves, à travers le récit de vie, à mieux comprendre que lorsqu'un écrivain jongle entre deux ou plusieurs pays et cultures, son identité s'ancre foncièrement dans l'interculturel.

Notons que J.M.G. le Clézio a déclaré lors d'une conférence de presse à Stockholm que : *« Toutes les cultures doivent communiquer entre elles, il ne doit pas y avoir de culture dominante. Il y a beaucoup de cultures dans le monde qui sont réduites au silence. Je suis un peu un militant de l'interculturel. »*

Ainsi, la biographie de J.M.G Le Clézio semble répondre à la définition de « *l'idéal interculturel* », tel qu'il est perçu par Diana Pinto :

« Il ne faut pas que l'interculturel soit un brassage d'identités profondément vides, qui donnent souvent lieu à la création d'identités crispées et intolérantes. La solution idéale se trouve dans la création d'une identité hybride aux allégeances multiples, qui permettrait à chaque individu de composer son identité en prenant le meilleur de ses cultures. » (1995, p 14)

Assia Djebbar P 145, de son vrai nom Fatima-Zohra Imalayène est une écrivaine algérienne d'expression française particulièrement connue pour ses opinions anticoloniales et anti-patriarcales. Auteure de nombreux romans, nouvelles, poésies et essais, elle a aussi écrit pour le théâtre et a réalisé plusieurs films. En parallèle, Assia Djebbar a aussi été enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, du Maroc, de Louisiane et de New York aux Etats Unis. Elle est élue à l'Académie royale de langue et

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

de littérature françaises en 2005, devenant ainsi la première auteure originaire du Maghreb à y être reçue.

Le professeur est alors appelé à travers des questions d'exploitation à :

- Amener les élèves à s'interroger sur les multiples expériences de vie, notamment le métissage culturel, d'Assia Djebbar et donc élargir leurs horizons culturels ;
- Amener les élèves par la suite à réfléchir à propos de l'expression de l'identité de l'auteure à travers l'écriture ;

Il s'agit en effet de construire du sens à partir du parcours personnel et professionnel de ladite auteure. Cela implique un processus réflexif, interprétatif et critique qui permet de porter un regard d'ensemble sur l'identité et ses fonctions historique, socio-culturelle, politique, axiologique, etc.

La démarche biographique offre ainsi un grand potentiel à explorer dans une démarche interculturelle.

IV. Présentation et organisation du nouveau manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne :

Le nouveau manuel scolaire de quatrième année moyenne est édité et mis en circulation pour la première fois durant l'année scolaire 2019/2020. Conçu et rédigé par deux équipes. Une équipe d'auteurs composée d'une inspectrice de l'Enseignement Moyen et de deux professeurs de français au cycle moyen et une autre équipe, dite technique, assurant le montage, la conception de la maquette, couverture et mise en page. Ledit manuel s'adresse à tous les élèves du territoire national, dont leur âge varie entre 13 et 14 ans.

Au terme du cycle moyen, « *dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.* » (Guide méthodologique)

Le nouveau manuel de 4^{ème} AM se veut adéquat avec les nouveaux programmes d'enseignement et organise les apprentissages selon la pédagogie du projet. Ce dernier a pour but d'impliquer activement les apprenants dans leur apprentissage en les conduisant à la réalisation d'une tâche finale ; le projet pédagogique.

Ledit manuel comprend trois projets didactiques, aux thématiques différentes mais complémentaires, à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet se ramifie en composantes au travers de séquences : trois séquences pour les projets 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3.

Chaque séquence se décline en plusieurs rubriques, à savoir :

- Une situation d'oral avec un document sonore proposé à l'enseignant qu'il pourra enrichir en présentant d'autres supports en rapport avec la thématique abordée ;
- Une image, liée au thème abordé dans le projet et la séquence, à analyser et à interpréter ;
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit ;
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

développer à partir de supports courts ;

- Un atelier d'écriture, dans lequel les élèves auront à découvrir des textes-modèles leur permettant de s'entraîner en vue de réaliser une production écrite ;
- Une lecture-détente qui sera pour l'élève une source d'échange et d'enrichissement ;
- Une station-projet permettant de connaître la feuille de route à suivre pour réaliser le projet.

Dans le souci d'assurer une exploration optimale des contenus, le manuel s'accompagne de facilitateurs pédagogiques et techniques :

- Un avant-propos constituant un message destiné aux apprenants de 4^{ème} AM ;
- Une présentation d'un tableau de contenus ;
- Un contrat d'apprentissage ;
- La structure du manuel ;
- Lexique utile ;
- Un glossaire.

Comme pour les autres disciplines, l'enseignement du français axe sa logique sur les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. (Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, 2016, p. 4)

L'enseignement du FLE, durant les quatre années du cycle moyen se décline selon trois paliers. La dernière année s'inscrit dans le troisième palier qui a pour objectif la consolidation des compétences installées durant les trois précédentes années en approchant la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes portant principalement sur l'argumentatif.

Dans le souci de permettre aux enseignants d'avoir une vue en amont et en aval de la démarche pédagogique préconisée et de se familiariser davantage avec les compétences à développer tout au long de la 4^{ème} année moyenne, la tutelle a mis à leur disposition un ensemble de documents institutionnels notamment : un document d'accompagnement, un guide méthodologique, des plans annuels des apprentissages et programmes d'enseignement.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

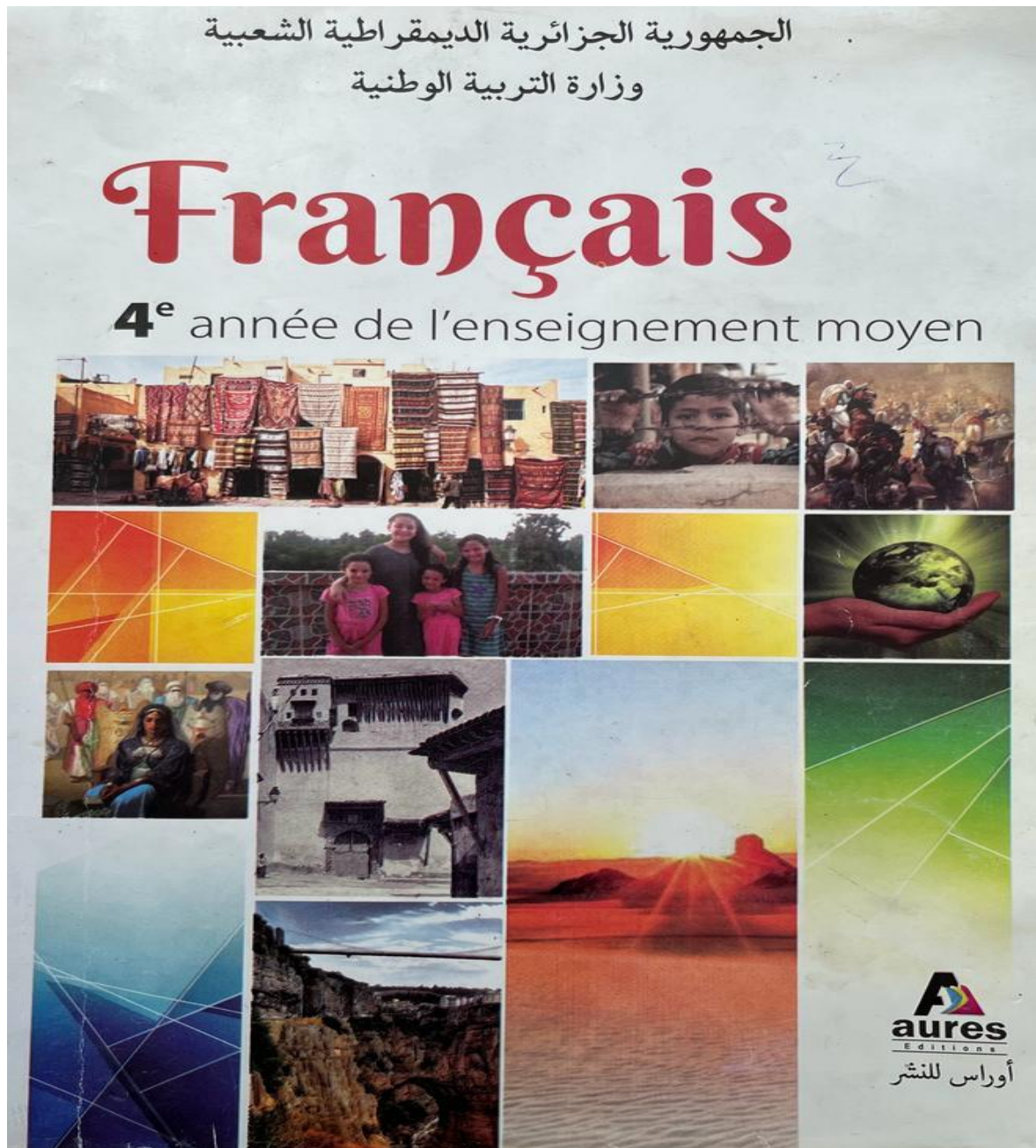
Ci-après un tableau récapitulatif mettant en évidence les projets et séquences didactiques structurant ledit manuel :

Projet I	Projet II	Projet III
« A l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerais avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre l'Algérie : beauté, richesse historiques et culturelles d'un pays à découvrir ».	« A l'initiative de l'Algérie, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 08 décembre 2017 la résolution 72/130 proclamant le 16 mai Journée internationale du vivre-ensemble en paix. »	« Depuis son lancement en 1974, la Journée mondiale de l'environnement est célébrée dans plus de 100 pays par les Nations Unies. »
Séquences		
Séquence 1 Bienvenue dans ma région !	Séquence 1 Vivons en harmonie !	Séquence 1 Protégeons la nature !
Tache : Rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.	Tache : Argumenter dans le dialogue.	Tache : Créer des podcasts pour la protection de l'environnement.
Séquence 2 Gloire à nos ancêtres !	Séquence 2 Non à la violence !	Séquence 2 Agissons en écoresponsables !
Tache : Produire des arguments pour étayer une thèse.	Tache : Rapporter des propos en donnant notre point de vue.	Tache : Créer une affiche pour lutter contre le gaspillage et les dégradations.
Séquence 3 Oui à la culture !	/	/
Tache : Enrichir nos arguments par des exemples.		

La page de couverture :

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

La première de couverture du nouveau manuel de 4^{ème} AM se distingue par un fond blanc sur lequel apparaît une série de neuf images, à savoir : la Fête du tapis à Ghardaïa, la Bataille de Sidi Brahim entre les troupes françaises et celles de l'Emir Abd El Kader, Tin Hinan la reine de Touaregs, le symbole du globe terrestre, le pont de Sidi M'cid à Constantine, une photo en noir et blanc d'une maison datant de la période coloniale française en Algérie, dune de sable dans le désert du Sahara au coucher du soleil, un groupe de filles joyeuses et un close-up d'un garçon derrière des barreaux.



Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Chaque projet est singularisé par une couleur distincte (vert, violet et bleu) ce qui permet aux élèves de se situer en feuilletant le manuel. En outre, lesdits projets sont accompagnés de divers supports iconiques en rapport avec les contenus didactiques.

Le premier projet didactique s'ouvre par :

- Une photo de l'orchestre El Moussilia d'Alger, une vue panoramique de Bologhine à Alger et un tableau de peinture de l'exposition « l'Algérie porte de l'Afrique ».

La première séquence est illustrée par la baie d'Alger dans le but de mettre en valeur les charmes des différentes régions de l'Algérie et d'inciter les touristes au voyage et à la découverte ;

La deuxième séquence est illustrée par une photo de l'Emir Abd El Kader dans le but de mettre en lumière la richesse historique de l'Algérie ainsi que le combat héroïque mené par le peuple algérien pour la liberté ;

La troisième séquence est illustrée par l'Arc de Trajan à Timgad mettant en vedette la richesse du patrimoine culturel algérien ainsi que la beauté de ses paysages et son histoire.

Le deuxième projet démarre avec :

- Une illustration de la sphère terrestre avec ses six continents respectifs entourée par plusieurs mains de différentes couleurs ce qui s'ancre parfaitement dans la logique des valeurs universelles notamment celles du vivre ensemble en paix, de l'intercompréhension, de la solidarité, de la tolérance, etc.

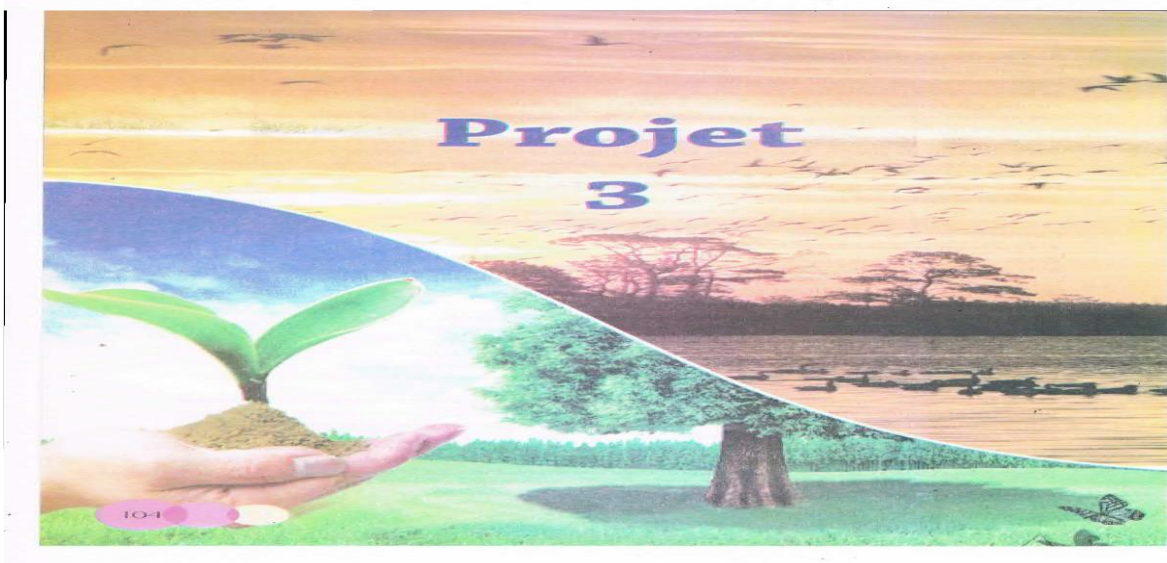
La première séquence est illustrée par des colombes blanches considérées comme le symbole universel de la paix. De ce fait, les valeurs positives incarnées par cet oiseau emblématique pourraient faire l'objet d'un traitement interculturel en classe de FLE ;

La deuxième séquence est illustrée par un adulte tenant la main d'un enfant dans le but de dénoncer la maltraitance et la violence faites aux femmes et aux enfants.

Le troisième projet et ses deux séquences débutent avec :

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Des images qui illustrent la faune et la flore s'inscrivant dans l'initiative écocitoyenne en faveur de la biodiversité et de l'environnement.



Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Les supports du manuel :

Le tableau ci-dessous, qui se veut exhaustif, rend compte de tous les supports écrits, iconiques et audio-visuels des trois projets :

Projet 1 : « Un blog touristique incitant à la découverte de l'Algérie »		
Séquences	Ecouter et observer	Textes
Bienvenu dans ma région !	Excursion à travers l'Algérie P10 Tipaza P11	- A la découverte de l'Algérie P12 - Une vision de voyageurs P14 - Histoire de l'Afrique P16 - Au pays des sables P18 - Les gorges du Rhummel P20 - L'Algérie mon beau pays P24
Gloire à nos martyrs !	Fatma Nsoumer P28 La Bataille de Sidi Brahim P29	- Jugurtha contre Metellus P30 - L'Algérie une terre convoitée P32 - Taqdamet P34 - La Kahina P36 - Les buts de guerre P38 - La leçon de monsieur Hassan P42
Oui à la culture !	Imzad P46 Tin Hinan P47	Le tapis en fête à Ghardaïa P48 - La Ouadda de Sidi Ahmed El Medjdoub P50 - La nouvelle vague de cinéastes algériens P52 - Musique andalouse à l'honneur P54 - Allalou P56 - Une rencontre inattendue P60
Projet 2 : « Un dépliant en faveur du vivre ensemble en paix »		
Séquences	Ecouter et observer	Textes

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Vivons en harmonie !	Croissant Rouge Algérien au secours des réfugiés P68 Solidarité P69	- Le racisme P70 - Le racisme P72 - La journée internationale du vivre ensemble P74 - Le racisme P76 - L'homme qui te ressemble P80
Non à la violence !	Violence dans les stades P84 La violence à l'égard des femmes P85	- La violence à l'égard des femmes des filles P86 - Tlemcen, capitale de la culture islamique P88 - Violence dans les stades algériens P90 - Le travail des enfants P92 - Stop à la violence envers les enfants P94 - Ma première journée au lycée P98
Projet 3 : « Des affiches et des podcasts en faveur de la protection de l'environnement »		
Séquences	Ecouter et observer	Textes
la Protégeons nature !	Les zones humides P106 Podcast P107	- Lutter contre la désertification P108 - Espèces animales en danger P110 - Entretien à la chaîne 3 P112 - Sauvegardons la biodiversité P114 - La gazelle de Cuvier P116 - Déforestation P120
en Agissons écoresponsables !	Une ville modèle P124 Le grand nettoyage P125	- Nourriture menacée P126 - L'écocitoyenneté P128 - Nettoyage des plages et berges P130 - Biodiversité en Algérie P132 - Développement et environnement P134 - Djoliba P138

1 Approche culturelle, interculturelle et contextuelle:

Dans ce qui suit, nous allons explorer le manuel tel qu'il est conçu par ses auteurs dans son contenu en répertoriant et discutant les faits, éléments et objets (inter)culturels évoqués liés aux multiples aspects de la culture originelle (nationale), culture-cible (française, altérité externe principale) ou de de la culture universelle.

- **Onomastique algérienne :**

Yasmine P17, Hassan P42, Aouicha P42, Mériem P42, Hamid P42, Omar P42, Azzouz P60, Moustaf P60, Djamel P78, Meriem P98,

- **Onomastique française :**

- **Auteurs algériens :**

Slimane Azem P24, Mahfoud Kadache P33, Mohamed Dib P42, Azoue Begag P61, Latifa Benmansour P99,

- **Auteurs étrangers :**

Aurélien Laine P12, Ibn Khaldoun P16, Isabelle Eberhardt P18, Charles Ravussin P20, Jean Giono P21, Salluste P30, Gisèle Halimi P36, Mouloud Mammeri P46, Jordan Elgrably P52, Paul Guth P64, Simon de Beauvoir P65, Richard Wright P70, Leon Walter P72, P76, Emilie Lesur P78, René Philombé P80, Jacques-Yves Cousteau P118, Derrick Jensen P121, Fodéba eita P139,

- **Éléments qui informent sur le sport :**

El Masry et d'El Ahly P84, Heysel P84, Sheffield P84,

- **Célébrités algériennes :**

Fatma Nsoumer P28, P33, Emir Abdelkader P27, P29, P33, P35, P77, Mohamed El Mokrani P33, Cheikh Haddad P33, Larbi Ben Mhidi P37, Mohamed Bouras P39, Emir Khaled P40, Ali Sellalou p53, P56, El Hadj Mhamed El Anka P53, Sid Ali Kouirat P53, Omar Racim P57,

- **Célébrités étrangères :**

Alphonse-Etienne Dinet P53, Martin Luther King P77, Nelson Mandela P77, P91, P101,

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Mahatma Gandhi P78, P95,

- Continents relevés:

Afrique P12, P16, P111, Europe P32, P111,

- Pays relevés :

Algérie P10, P12, P19, P24, P32, P39, P54, P68, P74, P101, P132, Egypte P21, Suisse P23, Tunisie P39, France P42, P54, Turquie P54, Maroc P54, Azerbaïdjan P54, Italie P54, Belgique P84, Angleterre P84, Canada P110, P120, Madagascar P111, Cuba P111, Russie P120, Brésil P120, Niger P138,

- Villes et régions algériennes relevées :

Ouargla P10, Alger P10, P17, P19, P68, Annaba P10, P32, Kabylie P11, P23, Atlas saharien P12, Biskra P12, P17, Boussada P12, Laghouat P12, P53, Ghardaïa P12, P48, Hoggar P12, Tassili P12, P17, P23, Tikjda P15, Adrar P15, Tipaza P15, P26, P51, Chréa P17, Jijel P17, P19, P23, Seraïdi P17, El Oued P18, Tizirt P22, Oran P35, Mostaganem P35, P55, Ténès P35, Tizi Ouzou P46, Naama P50, Bejaïa P51, El kala P51, Boussaada P53, Tlemcen P88 ;

- Ville étrangères relevées :

Ile de Sardaigne P17, Ile de Bali et de Java P19, Californie P23/ P111, Cannes P51, Toronto P55, Venise P59, Chicago P70,

- Les origines/nationalités relevées :

Algérien(ne)s P10, P37, P44, P75, Espagnole(s) P10, P35 ottomane P10, Romaines P11, P30, P22, P51, marocaine P12, pharaonique P19, françaises P28, P37, P38, Numides P30, Français P34, P60, Zianide P35, Targui P46, Touarag P47, P55, Arabes P60, subsahariens P68, africains P68, égyptiens P84,

- Les éléments qui informent sur la religion :

Musulman P32, P35, P37, P88, Islem P39, P50, P68, P88, P89, saint P50, fiqh P50, ramadan P57, Coran P57, imam P77, islamique P88, verset coranique P89, Sourate « El Aaraf » P89,

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Références (socio)culturelles :

Henné P16, Kheima P47, P50, karqabou P48, danse folklorique P48, mehri P48, fantasia P48, fête de tapis P49, La ouaada P50, Medjabda P50, karakou P51, mawssim à Taghit P51, bendir P51, goubri P51, Chaabi P53, musique andalouse P54, fete de la date P55, Dar Soltan P57, Dar Khdaoudj El Amia P58, you-you P95,

- Le thème de la nourriture et des habitudes de consommation :

Dattes P16, P51, P55, Cumin P16, figues P19, thé P48, couscous P55,

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Sur le plan axiologique :

Dans le souci d'explorer les valeurs promues par le manuel, nous avons dressé un tableau récapitulatif dans lequel nous recensons les valeurs à installer chez l'apprenant de 4^{ème} année moyenne :

Domaine des valeurs	Valeurs et attitudes à installer
<p>Projet I</p> <p>Education au voyage et à la découverte</p>	<p>L'ouverture sur l'Autre, l'hospitalité, la sauvegarde du patrimoine, le renforcement du sentiment d'appartenance, la décentration, le tourisme, la rencontre de l'Autre et la découverte de soi, l'échange, l'exaltation de la beauté du pays, la découverte de nouveaux horizons géographiques civilisationnels et culturels, l'adaptation, la bienséance, la gestion de la différence et des chocs culturels, la lutte contre la xénophobie ...</p>
<p>Projet II</p> <p>Education morale et civique</p>	<p>Le savoir-vivre ensemble, la tolérance, la compréhension, la solidarité, l'ouverture, éducation à la paix et à la non-violence, l'entraide, le respect, le dialogue, l'acceptation de la pluralité et des opinions, l'altérité, la liberté, la justice, l'égalité, la réciprocité, la reconnaissance, la coopération, le partage, la bienveillance, le droit à la différence, la parité, l'équité, la confiance, la gestion des conflits, le renforcement des liens entre les peuples, la lutte contre l'ethnocentrisme, le déni, le jugement, le racisme, la discrimination, les représentations, les stéréotypes, les clichés, les malentendus, ...</p>
<p>Projet III</p> <p>Education à protection de la faune et de la flore</p>	<p>L'engagement, le sens de la responsabilité, l'écocitoyenneté, l'éthique, la biodiversité, le développement durable, le civisme, la protection de l'environnement, le reboisement, la lutte contre la désertification, le bénévolat, la participation aux initiatives associatives, la protection des animaux, ...</p>

2 Analyse de quelques supports proposés :

2.1 Projet I : Le tourisme et le patrimoine au défi de l'interculturalité :

Tantôt considéré comme une aubaine pour le pays d'accueil, tantôt perçu comme un danger potentiel pour les amphitryons, le tourisme est en effet à la fois porteur de croissance économique mais surtout de contacts entre les peuples de cultures et de mœurs distinctes. Nous évoquons par-là, le tourisme dit culturel qui se définit comme étant une forme de tourisme, dont l'intention est de promouvoir le patrimoine culturel. Ceci dit, le tourisme et le patrimoine sont une alliance indissociable.

Eu égard à ce qui précède, le projet I invite les élèves, à l'occasion internationale du tourisme, à créer un blog touristique intitulé : *L'Algérie : beauté, richesse historiques et culturelles d'un pays à découvrir!*. Le but étant d'inciter les touristes locaux et étrangers à s'y rendre à travers la promotion des charmes de ses régions, de la richesse de son patrimoine culturel, la vitalité de sa scène artistique, la diversité de ses sites archéologiques et historiques, etc. Dès lors, cette partie nous permettra d'examiner les effets du tourisme culturel sur l'identité en prenant en considération les paramètres relatifs au patrimoine.

En l'occurrence, la rubrique *nous écoutons pour comprendre et informer*, à la page 10, propose aux élèves un document audio-visuel intitulé : *Excursion à travers l'Algérie*. En effet, il s'agit d'un reportage portant sur l'initiative du ministère du tourisme et de l'artisanat au profit de douze tour-opérateurs représentant le marché du tourisme britannique.

En raison de l'impossibilité de mettre en relief tout le potentiel touristique du pays en séjour, les professionnels anglais ont été appelés à découvrir quelques facettes du tourisme en Algérie. Par conséquent, ce voyage de découverte a été présenté à travers des circuits thématiques. Chaque tour-opérateur convié s'est attelé à explorer un tourisme précis à savoir le culturel, l'historique, le balnéaire et le saharien. Au programme, en l'occurrence : Alger, Tipasa, Adrar et Timimoun.

Première étape de la visite : Monument du Martyr (Makam Chahid) où les invités ont pu admirer la structure en trois feuilles de pomme perceptibles de tous les coins de la ville d'Alger ;

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Deuxième jour de la visite : départ vers la ville de Tipaza où les voyageurs ont visité les reliefs du Chenoua et les ruines de la ville romaine et du Tombeau de la Chrétienne ; monument de l'époque numide ;

Après le nord du pays, le groupe est parti à la découverte du sud algérien en l'occurrence, Adrar et Timimoune. Une fois sur place le groupe découvre non seulement le sud algérien mais aussi ses secrets légendaires à l'image des foggaras ;

Après une courte virée à adrar et Timimoune, les tour-opérateurs sont retournés au nord du pays avec au programme la visite de deux sites touristiques incontournables. Il s'agit de la Casbah et le Bastion 23.

Le tableau ci-dessous recense les représentations des Anglais vis-à-vis de l'Algérie à travers leurs témoignages :

Circuits	Témoignages des tour-opérateurs britanniques
Alger	<p>Classé au patrimoine mondial de l'Unesco la Casbah est l'un des plus anciens quartiers d'Alger. Une balade au cœur de la citadelle leur avait permis d'admirer de près l'architecture ottomane édifée à fin du 16^{ème} siècle qui raconte non seulement l'époque ottomane mais aussi la révolution algérienne.</p> <p>« La Casbah est un site authentique et très important pour les Algériens car en plus d'être un site touristique c'est aussi un symbole de la révolution algérienne et avec plus d'entretien la Casbah à elle seule peut attirer beaucoup de touristes étrangers notamment anglais. »</p> <p>« Il y a plusieurs choses à voir ici. L'histoire est magnifique... J'aime bien le désert, je crois que les anglais aimeraient aussi. Il a une grande variété de choses à faire en Algérie. Il y a tout ; la plage, l'histoire, le désert. C'est un excellent endroit à visiter pour les anglais. On va essayer de promouvoir ces sites en Angleterre. »</p>
	<p>« Je pense que cette initiative d'inviter des tours opérateurs anglais et leur faire découvrir les potentialités touristiques de l'Algérie est plus</p>

**Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels
scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?**

Tipasa	<p>qu'intéressante car le tourisme d'aujourd'hui est présenté à travers des circuits thématiques. Et d'après ce que nous sommes en train de découvrir je pense que chacun aura pour son compte car l'Algérie jouit d'un potentiel touristique très riche et varié. »</p> <p>« C'est exactement ce que nous cherchons comme destination pour nous et d'après ce que je découvre comme sites archéologiques et vestiges romains l'Algérie peut devenir une destination très convoitée par nos clients car nous sommes spécialisés dans le tourisme archéologique, historique, gastronomique et artistique. Personnellement je suis très surpris de voir autant de vestiges est en très bon état en plus. »</p> <p>« Les voyageurs britanniques aiment beaucoup l'aventure et l'originalité... l'Algérie est un pays fascinant. Je suis sûre que les touristes seront contents... l'Algérie jouit d'un énorme potentiel touristique... »</p>
Adrar	<p>Sur les lieux, les tour-opérateurs ont visité le Ksar de Tamentit et admiré son architecture qui dévoile l'évolution correspondant aux différentes phases historiques que la région a connues.</p> <p>« Je pense que l'Algérie possède un potentiel touristique énorme et une culture très variée, en tant que professionnel du tourisme, je n'ai jamais imaginé que l'Algérie avait autant de ruines romaines au nord, quant au sud le désert est différent d'une région à une autre. »</p>
Timimoune	<p>« Comme ici à Timimoune par exemple je n'ai de ma vie jamais vu autant de couleurs en plein désert ; le rouge des maisons bâties avec de l'argile, le vert des palmeraies et le bleu du ciel. C'est tout simplement magnifique. »</p>

Les apprenants sont amenés à visualiser ledit support et répondre aux questions suivantes :

- *Que signifie le mot « tourisme » ?*
- *Selon le témoignage d'une des membres du groupe, quels sont les avantages de la destination Algérie ?*

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- *Penses-tu que l'initiative du ministère du Tourisme favorisera la venue de touristes étrangers en Algérie ? Dis pourquoi.*

Sur le plan (inter)culturel, le but étant de :

- Exalter les richesses historiques, culturelles, balnéaires et sahariennes de l'Algérie ;
- Diffuser une image positive de l'Algérie à l'étranger ;
- Inciter les touristes locaux et étrangers à s'y rendre ;
- Contribuer à la promotion des particularités locales ;
- Connaitre les représentations des étrangers vis-à-vis de l'Algérie ;
- Démontrer que l'expérience touristique ne se réduit pas à une consommation simpliste et superficielle d'images et de clichés ;
- Faciliter les échanges et le dialogue entre des cultures différentes ; « *Plus aucun groupe n'échappe à la diversité culturelle.* », affirme la spécialiste humaniste de l'interculturel Abdallah-Preteceille (1999 : 60) ;
- Mettre en lumière les impacts des rencontres interculturelles ;
- Développer des valeurs civiques, citoyennes et éthiques se rapportant à l'altérité, à la découverte de soi, à la lutte contre la xénophobie, au rapprochement avec l'Autre, à l'hospitalité, à l'empathie, au relativisme, etc.

Dans le même ordre d'idées, la rubrique *mon avis en quelques lignes* à la page 15, amène les élèves à rédiger une thèse personnelle à l'instar de celle d'Aurélien Laine dans son texte « *Une vision de voyageur* » P14, qui stipule que les voyages favorisent les interactions et l'échange culturel permettant de faire tomber les frontières et les préjugés.

Cette activité permet donc aux élèves de déconstruire l'image prégnante de l'ethnocentrisme et du repli sur soi d'une part et de transcender les différences pour envisager un monde commun à travers l'échange interculturel d'autre part.

Un autre exemple significatif nous est fourni par la rubrique *atelier d'écriture* à la page 23, où les élèves sont amenés à proposer une thèse pour chacune des énoncés suivants :

- *Dans les montagnes de Kabylie, la nature nous rappelle la Suisse.*
- *Au bord de la méditerranée, le climat est aussi doux qu'en Californie.*

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Ici, l'enseignant pourrait envisager de mettre en place une approche comparative d'ordre interculturel axée sur les rapports analogiques qu'entretient l'Algérie avec les autres pays. Cela rapprocherait les élèves de leurs propres référents mais surtout de ceux d'autrui par l'entremise de la confrontation des similitudes. A. Ioannidou stipule en ce sens que: « *la construction de l'interculturalité s'appuie surtout sur la comparaison des systèmes culturels maternel et étranger.* » (2011, p. 169)

Par ailleurs, la rubrique *lecture détente* à la page 25, invite les élèves à dire s'ils éprouvent un sentiment de fierté à l'égard de leur pays suite à la lecture des paroles de la chanson de Slimane Azem, poète et chanteur algérien, à travers laquelle il montre un profond attachement à son pays natal, l'Algérie.

Cette activité plaide pour l'inculcation des valeurs nationales en l'occurrence le renforcement du sentiment de patriotisme, de fierté, d'appartenance et d'attachement à l'Algérie ce qui contribue *in fine* à forger l'identité nationale des apprenants conformément aux injonctions des textes officiels.

Toujours dans la perspective de promotion de la pluralité culturelle algérienne, les auteurs-concepteurs du nouveau manuel ont imaginé toute une séquence s'articulant autour du thème « *Oui à la culture !* » où nous y trouverons une mosaïque de patrimoine culturel algérien tant matériel qu'immatériel, notamment :

- L'instrument musical l'Imzad P46 ;
- Le tableau de Tin Hinan la reine des Touaregs P47 ;
- La fête du tapis à Ghardaïa P48 ;
- La Ouaada de Sidi Ahmed El Medjdoub P50 ;
- Le Mawssim de Taghit P51 ;
- La musique andalouse P64 ;
- Dar Khdaoudj El Amia P56.

Ainsi, le professeur incitera l'apprenant à prendre conscience de la diversité et de la richesse culturelles qui existent dans son pays ce qui lui offre l'occasion d'enrichir ses connaissances culturelles mais aussi de s'échapper à l'ethnocentrisme en portant un regard positif sur Autrui, en l'acceptant, et surtout, en s'identifiant à lui.

2.2 Projet II : Le vivre-ensemble comme scénario de l'interculturel

Dans la rubrique *nous lisons pour comprendre* à la page 70, nous trouvons le texte « *Le racisme* », du romancier afro-américain Richard Wright, dans son récit autobiographique « *Black Boy* » (l'enfant noir) retraçant les violences et les injustices des Blancs envers les Noirs.

Ce témoignage autobiographique est poignant et heurtant dans la mesure où il évoque le vécu déplorable de la population afro-américaine dans le sud des Etats-Unis et dénonce la ségrégation raciale, l'injustice, la violence et les humiliations constantes à l'égard des hommes de couleur.

Ce récit révoltant d'une enfance ségréguée dévoile une véritable leçon de vie se rapportant à un phénomène mondial, toujours d'actualité, à savoir les oppressions et les discriminations d'ordres racial, culturel, religieux, etc.

Par ailleurs, hormis les questions de compréhension suivantes : *Quel est le thème abordé dans ce texte ? Que reproche le vieil homme à l'enfant ? Les articles contenus dans ce journal étaient écrits par des Blancs ou des Noirs ?* P70, aucune réflexion n'est engagée dans le sens du savoir-vivre ensemble en paix.

Toutefois, la rubrique *Je donne mon point de vue à mes camarades* s'ancre parfaitement dans l'esprit de la culture humaniste étant donné qu'il est question de présenter des arguments qui défendent l'idée que les hommes sont égaux, indépendamment de la couleur de leur peau.

De la même manière, la rubrique *mon avis en quelques lignes*, à la page 73, invite l'apprenant à prendre part à un dialogue dans le but de plaider en faveur de l'importance d'accepter et de respecter les autres en s'appuyant sur le texte « *Le racisme expliquée à ma fille* » de l'écrivain franco-marocain Tahar Ben Jelloun.

De même, l'activité n°2 dans la rubrique *atelier d'écriture* à la page 78 convoque les élèves à compléter le dialogue suivant :

Pourquoi a-t-on accepté la présence dans ma classe d'un élève d'origine étrangère ? Je ne suis pas d'accord avec toi Djamel. Personnellement, cela ne me dérange pas du tout.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

Dans le but de s'insurger contre le rejet et le déni, le dialogue cité ci-avant met en lumière les comportements xénophobes qui émergent de la peur que suscite l'Autre.

Cette activité semble alors revêtir une importance accrue dans la mesure où elle met en évidence les principes d'une éducation interculturelle et antidiscriminatoire en contribuant à préparer les apprenants au vivre ensemble en paix dans une société pluraliste.

Également pour l'activité *je rédige* à la page 79 où il est toujours question de rédiger un dialogue dans lequel l'élève insistera sur l'importance de l'acceptation de l'autre et la lutte contre les préjugés dans le but de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme.

De même, dans les rubriques vocabulaire et orthographe aux pages 72 et 76, nous trouvons le texte « *Le racisme* », de l'écrivain afro-américain Leon Walter Tillage.

En effet, à la manière de Richard Wright, Walter, à l'aide de sa plume engagée, relate les déboires qu'il a subis avec ses semblables par les Blancs.

Encore une fois, exceptée la question : *Quel est le sujet abordé dans ce dialogue ?*, aucune activité ne vient renforcer un traitement interculturel quel qu'il soit.

Dès lors, à travers ce témoignage relatif à la condition de vie de la communauté noire et du phénomène de ségrégation dans le sud des Etats-Unis, l'enseignant pourrait mettre en place une approche interculturelle en verbalisant les représentations vis-à-vis des Noirs d'une part et en installant des attitudes de tolérance, d'altérité et de bienveillance d'autre part.

Nous ressentons fortement l'ambition de lutter contre le racisme et la volonté de s'ancrer dans la logique du vivre-ensemble en paix à travers le texte « *L'homme qui te ressemble* », dans la rubrique *lecture-détente* à la page 80, de l'écrivain camerounais René Philombé dans son poème « *Petites gouttes de chant pour créer l'homme* ».

Accompagné d'une photo de Martin Luther King lors de son discours contre le racisme et d'une illustration d'une main blanche tenant une main noire, ledit support constitue un appel à tous les hommes de dépasser tout ce qui les divise notamment la couleur de peau, le physique, les origines, etc.

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

L'ensemble des questions d'exploitation (*D'après l'auteur, l'aspect physique d'une personne est-il important ? Quel est le message transmis par l'auteur ? Que nous enseigne-t-il ?*) semble s'inscrire dans la logique de l'acceptation de l'Autre et de la tolérance.

A la page 74, nous avons un texte-support, émanant du Journal des Nations Unies, qui met en lumière l'initiative louable de l'Algérie adressée à l'Assemblée générale des Nations Unies proclamant le 16 mai Journée internationale du vivre-ensemble en paix. Une journée en faveur de la paix, de la tolérance, de l'inclusion, de la compréhension et de la solidarité.

Dans le cadre de la célébration de cette date phare, un timbre-poste a été émis en Algérie pour « *exprimer le désir profond de vivre et d'agir ensemble, unis dans la diversité, en vue de bâtir un monde viable reposant sur la paix, la solidarité et l'harmonie.* ». Dès lors, cette mesure traduit explicitement les efforts déployés par l'Algérie au profit de la promotion des valeurs universelles de paix, de tolérance et de réconciliation de l'humanité.

Ledit timbre-poste a fait l'objet d'un traitement dans la rubrique *nous analysons une image* à la page 69 par l'entremise d'une variété de questions et d'activités notamment : *Pour quelle occasion ce timbre-poste a-t-il été imprimé ? Quelle est la signification des différents éléments du timbre-poste (le globe terrestre, la colombe, les personnages en couleurs ?), Présente des arguments en faveur de l'acceptation de l'autre et de la nécessité d'être solidaire, etc.*

Le support audio-visuel « *Croissant Rouge Algérien au secours des réfugiés* », dans la rubrique *nous écoutons pour comprendre et informer* à la page 68, reflète l'attachement de du peuple algérien aux valeurs humanitaires en montrant du soutien, de la solidarité et de la sympathie envers les réfugiés et les ressortissants africains et subsahariens.

Dans cette perspective, la quasi-totalité des questions accompagnant le support en question font allusion au caractère humanitaire et solidaire de l'opération qu'a entrepris le Croissant Rouge Algérien en faveur des démunis étrangers installés à l'intérieur du pays. En voici des exemples : *De quelle origine sont les réfugiés accueillis ? Comment appelle-t-on les opérations visant à accueillir des étrangers en situation difficile ? Quelles sont les*

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

valeurs sur lesquelles insiste-t-on ? Quelles sont les différentes raisons qui poussent les gens à fuir leur pays ? Pour quelles raisons l'Algérie doit accueillir les réfugiés subsahariens ?

Ainsi, le choix de ce support vise à inculquer aux apprenants des valeurs, attitudes et comportements qui sont à la base d'une éducation à l'interculturel.

Un autre exemple significatif nous est fourni par le message de paix de Arun Gandhi le petit-fils de Mahatma Gandhi, lors d'une conférence en France, dans lequel il exprime son profond intérêt pour la non-violence, la justice et l'humanisme.

Cet appel contribue au dialogue interculturel dans la mesure où il sensibilise les apprenants à la nécessité de lutter contre les préjugés et les stéréotypes qui nourrissent les conduites violentes, racistes et discriminatoires.

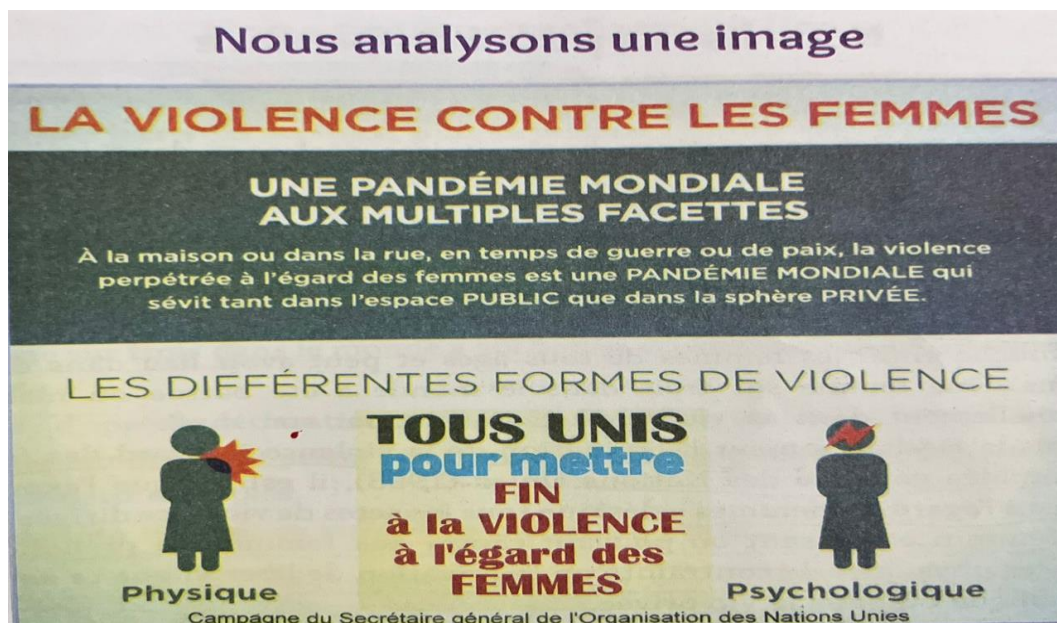
A l'instar du racisme à l'encontre des personnes de couleur, les femmes sont également racisées et rencontrent souvent des oppressions entravant la jouissance de leurs droits fondamentaux. En effet, le sexisme, phénomène mondial qui prend de plus en plus de l'ampleur, prend de multiples formes à savoir l'inégalité, la sous-estimation, la haine, le dénigrement et la violence.

Il va sans dire que l'ensemble de ces manifestations flagrantes de misogynie sont passibles d'entraîner des conséquences graves et profondes sur le développement personnel des femmes.

Par ailleurs, le fait que la violence existe toujours dans notre société démontre la nécessité de lancer un appel solennel à la promotion de la paix et de la parité notamment en abolissant les attitudes de dédain et de haine envers les femmes.

La deuxième séquence (*Non à la violence !*) du projet 2 de notre manuel traite de la violence à l'égard des femmes et des filles dans toutes les sphères de la société.

Tel est le message que promeut l'affiche (à la page 85) de l'Organisation des Nations Unies avec le thème : La violence contre les femmes : une pandémie mondiale aux multiples facettes.



Les questions qui accompagnent l'illustration *supra* consistent à demander aux apprenants de trouver les différentes formes de maltraitements physiques et psychologiques que subissent les femmes, de présenter des arguments en faveur du rôle de la femme dans la société et d'explicitier *in fine* les raisons pour lesquelles faut-il mettre fin à la violence perpétrée à l'encontre des femmes.

L'enseignant reprend les réponses avancées en engageant un débat dans le but d'amorcer un véritable changement de mentalités et d'inciter les élèves à la culture de la paix et de la non-violence.

A ce même titre, l'activité 3 à la page 89 invite les élèves à donner trois arguments enrichis par des exemples en s'appuyant sur le verset coranique 199 de Sourate « *El Aaraf* » : « *Pratique le pardon ; Ordonne le bien ; Ecarte-toi des ignorants* » dans le but de montrer à quel point l'Islam est une religion de paix et de tolérance.

En effet, l'Islam est souvent associé aux idées réductrices et haineuses suite aux dérapages de certains actes extrémistes isolés. Or, la religion musulmane se distingue par son large esprit de tolérance mais surtout de fraternité universelle entre les humains.

Ainsi, l'enseignant pourrait envisager de mettre en évidence une approche interculturelle centrée sur la promotion de la tolérance et du vivre ensemble en paix par l'entremise des religions, aussi différentes qu'elles soient.

2.3 Projet III : Les enjeux écologiques dans une perspective interculturelle

Toujours sur le plan axiologique, le troisième projet, avec ses deux séquences, tend à traiter le sujet de l'environnement et les problèmes écologiques y afférents.

L'environnement n'est plus seulement la chasse gardée des écologistes mais relève aussi de la responsabilité de tous les acteurs de la société. Dès lors, l'humanité doit collaborer pour jouir d'une meilleure qualité de vie fondée sur le savoir-vivre ensemble et sur des valeurs universelles. Dans cette optique, le référentiel général des programmes stipule que :

Le savoir vivre ensemble implique, également, la préservation de l'espace de la vie en communauté et rejoint ainsi, la prise en compte par les programmes éducatifs des objectifs des liens à la préservation de l'environnement, dans ses dimensions humaine, biologique, physique et technologique. (Référentiel des programmes. P. 10)

A cet égard, les apprenants de 4^{ème} année moyenne sont appelés, tout au long du projet 3, à créer des podcasts et des affiches dans l'intention d'encourager des actions en faveur de l'environnement, de la biodiversité et de la lutte contre le gaspillage et les dégradations.

Par exemple, à la page 111, les apprenants sont appelés à entreprendre des actions afin de protéger la faune et la flore de leur région en partant des recommandations faites par la World Wide Fondation du Canada (p110). Le but étant d'éveiller le sens de la responsabilité, de l'engagement et du civisme des élèves d'une part et d'évaluer les manières dont se déploient et se mobilisent leurs savoir-faire d'autres part.

Le texte « *Déforestation* », de l'écrivain américain Derrick Jensen, à la page 120, dénonce ardemment l'anéantissement inconsidéré des forêts par les grandes compagnies qui ne pensent qu'à prospérer. Dans l'intention de didactiser ledit support, les auteurs-concepteurs du manuel ont imaginé une rubrique dite *voyageons autour du texte* qui se veut à la fois informative et intégrative et ce en :

- Dégageant l'évènement qui a bouleversé l'équilibre de la nature ; (Information)
- Mettant l'accent sur les raisons pour lesquelles les Indiens respectaient les espaces naturels dans lesquels ils vivaient ; (Représentations)

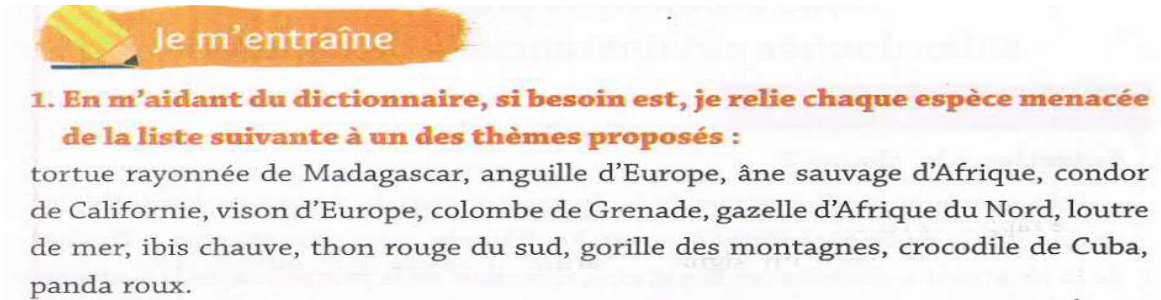
Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

- Incitant l'apprenant à avancer son opinion en proposant d'autres exemples de cette course à l'enrichissement au détriment de la préservation de la faune et la flore. (Intégration)

A ce même titre Byram et ses coauteurs stipulent que « *L'étude des langues dans une perspective interculturelle encourage précisément le partage des connaissances et un dialogue au sujet des valeurs et des différents points de vue* ». (Byram et al, 2002, p. 29).

L'activité n°1, dans la rubrique *je m'entraîne* à la page 111, invite les élèves à découvrir certaines espèces animales en voie de disparition. Toutefois, nous notons l'absence des dimensions culturelle et interculturelle dans la formulation des questions. En vue de cela, il aurait été judicieux d'évoquer la représentativité de chaque animal dans son pays d'origine par exemple.

En effet, les animaux qui se démarquent par leur fort potentiel de biodiversité sont le plus souvent des espèces rattachées à une multitude de références culturelles tels les mythes, les croyances, les proverbes, les coutumes, les rites, etc.



Je m'entraîne

1. En m'aidant du dictionnaire, si besoin est, je relie chaque espèce menacée de la liste suivante à un des thèmes proposés :

tortue rayonnée de Madagascar, anguille d'Europe, âne sauvage d'Afrique, condor de Californie, vison d'Europe, colombe de Grenade, gazelle d'Afrique du Nord, loutre de mer, ibis chauve, thon rouge du sud, gorille des montagnes, crocodile de Cuba, panda roux.

A titre indicatif, les espèces susmentionnées nous illustrent avec clarté le cas des animaux qui constituent un patrimoine naturel mais aussi un patrimoine d'ordre culturel. Le condor de Californie, en l'occurrence, était un oiseau emblématique très populaire pour de nombreuses tribus américaines jouant un rôle prépondérant dans leur mythologie ; l'ibis chauve, connu depuis l'Egypte pharaonique pour son aura légendaire, est symbole de fertilité et de vertu, etc.

Des questions d'ordre (inter)culturel pourraient donc être associées aux questions déjà posées en invitant les apprenants à citer d'autres animaux et leurs fonctions socioculturelles. Cela les rapprocherait de la culture de l'Autre en travaillant la composante « savoirs » et « représentation » de la compétence interculturelle.

Synthèse :

L'essai d'analyse du nouveau manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne dans sa conception récente témoigne de la volonté des auteurs-concepteurs de développer chez les élèves une compétence (inter)culturelle dans l'intention de former un citoyen ouvert sur l'Autre grâce aux valeurs humaines et morales que : « *l'individu doit développer pour pouvoir vivre avec les citoyens du monde.* » (Référentiel des programmes. P13). Cela se révèle à travers le choix du projet didactique « *Vivre ensemble en paix* » qui a pour but d'inciter l'apprenant à la tolérance, à la compréhension, à la solidarité, à l'empathie, etc.

En outre, les auteurs dudit manuel appellent à l'inculcation des valeurs nationales et patriotiques à travers la consolidation de l'identité et de la culture nationales en mettant en exergue l'Histoire de la guerre de libération nationale d'une part et la pluralité culturelle liée à tous les coins de l'Algérie d'autre part. Cette intention explicite se manifeste par le projet pédagogique « *l'Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir* ».

Le troisième et dernier projet s'évertue à son tour à inculquer aux élèves des valeurs universelles relevant de la protection de l'environnement et l'écocitoyenneté. Ces valeurs concourent à impliquer l'apprenant dans l'action en éveillant son sens du civisme et de responsabilité quant à la protection de l'environnement des dangers dévastateurs mettant en péril l'avenir de la planète bleue.

Conclusion :

Nous voilà parvenue au terme de cette partie dont l'objectif premier est l'identification de la dimension (inter)culturelle en tant que support d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux manuels scolaires de FLE du cycle moyen dans leur conception récente relative à la nouvelle réforme éducative dite de deuxième génération.

Pour ce faire, nous avons regardé de très près les contenus des manuels à l'aide d'une grille d'analyse constituée d'un bon nombre d'indicateurs pédagogiques pour identifier et apprécier à sa juste valeur la place allouée à la dimension (inter)culturelle au sein des nouveaux manuels scolaires. Ces critères renvoient essentiellement au choix des textes-supports, aux sources de ceux-ci, aux thématiques abordées, aux auteurs de textes, à l'onomastique, aux richesses culturelles, aux valeurs universelles, aux activités d'ouverture à l'Autre, etc. (voir annexe)

A l'aune de notre analyse, nous pouvons retenir qu'en dépit des injonctions officielles exhortant explicitement à la prise en charge de la dimension (inter)culturelle dans les contenus d'enseignement et dans les pratiques de classe, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie demeure focalisé sur l'aspect utilitaire de la langue et continue à reléguer au second plan la dimension (inter)culturelle.

Vu sa transversalité et sa transdisciplinarité, l'éducation à l'interculturel requiert une place évidente et indéniable dans toutes les politiques éducatives du monde. Sa prise en charge dans le domaine de l'enseignement/apprentissage semble alors être un réel enjeu stratégique.

Toutefois, la conception des nouveaux manuels scolaires algériens demeure tributaire de multiples contraintes institutionnelles relevant essentiellement de réflexes idéologiques. En d'autres termes, l'élaboration du manuel résulte vraisemblablement d'« *un acte politique et s'inscrit en tension entre la transmission de valeurs individuelles ou collectives, le choix d'un mode d'éducation et d'apprentissage, l'obligation ou non de se plier aux programmes déterminés par un Etat.* » (Semal-Lebleu, 2010, p.11).

En effet, la situation pour le moins ambiguë que vit la langue française en Algérie et son association avec les tendances idéologico-historiques a fait du paysage éducatif un lieu

Chapitre 5 : la dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de 2^{ème} G du cycle moyen : leurre ou réalité ?

d'enjeux idéologiques ne mettant aucunement en valeur les besoins effectifs de l'école algérienne.

De ce fait, l'apport de la nouvelle réforme éducative dans la valorisation de la perspective interculturelle dans l'espace scolaire algérien demeure peu perceptible eu égard aux contenus des manuels scolaires.

L'ensemble des supports retenus ainsi que les questions de compréhension qui les accompagnent sont très peu allusifs aux faits (inter)culturels et mettent en évidence la priorité au perfectionnement linguistique au détriment de l'aspect (inter)culturel. En outre, le peu de connotations culturelles relevé n'est malheureusement pas mis en relief et semble céder au bon vouloir de l'enseignant. Ainsi, force est de constater que les nouveaux manuels scolaires tant attendus n'ont pas fait florès et continuent à résister à l'inédit et aux nouvelles visions du monde.

Par ailleurs, s'inscrivant dans la perspective de l'Algérianisation des contenus d'enseignement, les auteurs-concepteurs des nouveaux manuels scolaires manifestent une remarquable sauvegarde et réhabilitation du patrimoine historique, géographique, culturel et civilisationnel algérien. En d'autres termes, ils se distinguent par un attachement à la culture nationale et aux valeurs qui fondent l'identité algérienne notamment : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité*.

Au bout du compte, les contenus des nouveaux manuels se singularisent par l'hégémonie des valeurs religieuses (musulmanes), identitaires (arabo-berbères), nationales mais aussi des valeurs citoyennes, morales, et universelles telles que l'amour de la patrie, l'éducation à la paix et à la non-violence, l'amour du travail, le sens du devoir, la fraternité, la solidarité, l'entraide, la lutte contre la xénophobie, le racisme, etc.

Chapitre 6 :

**La dimension interculturelle :
entre représentations et actions**

INTRODUCTION

Poussée par un souci de clarté, nous avons voulu vérifier nos hypothèses émises préalablement auprès des parties prenantes les plus directement impliquées quant aux pratiques de classe.

En effet, pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi le questionnaire d'enquête qui permet de nous offrir un large éventail d'informations en rapport avec la finalité de notre recherche et de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants.

Le questionnaire est une série de questions posée dans un ordre bien défini et destiné à simplifier la collecte de données auprès d'un nombre considérable de participants. Les éléments recueillis sont quantifiables à la réserve des items ouverts qui obligent un traitement qualitatif.

Par ailleurs, le questionnaire peut apparaître une démarche scientifique facilement abordable, toutefois, il requiert une rigueur méthodologique de la part de celui qui le choisit comme instrument de recueil des données. En effet, l'enquêteur se confronte, inévitablement, aux risques de la transparence et de la sincérité de la population sondée car *« une réponse est dissimulatrice lorsque la personne interrogée s'efforce essentiellement de faire bonne figure en apportant cette réponse. »* (Hervé Fenneteau, 2007, p.110)

Afin d'éliminer du mieux possible ces distorsions, nous avons tenté d'exploiter de nombreuses modalités de réponses. En l'occurrence, nous avons utilisé des questions ouvertes et des questions à choix multiples afin de mieux examiner la pertinence des données informatives tirées des réponses de la population enquêtée.

Après avoir discuté l'assise théorique, le présent chapitre sera consacré exclusivement à l'un des volets méthodologiques de notre recherche. Nous présenterons en premier lieu un aperçu global du protocole de recherche, autrement dit, le contexte d'enseignement ciblé, les sources de données ainsi que la démarche méthodologique utilisée pour aboutir aux résultats. Nous exposerons en second lieu le questionnaire adressé aux enseignants du FLE afin de repérer leur(s) discours pédagogiques et représentation(s) vis-à-vis de la pédagogie / approche interculturelle, vérifier le degré de leur prise de conscience des potentialités culturelles offertes par les nouveaux manuels scolaires de FLE de deuxième

génération, déterminer la place accordée à la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, et de savoir, in fine, si la compétence (inter)culturelle est réellement sollicitée dans les objectifs d'apprentissage comme le préconisent les directives officielles et curricula issus de la tutelle. Nous concluons par l'interprétation, le traitement et l'analyse des réponses recueillies.

Notons que les questions ont été numérotées de 1 à 24 afin de faciliter l'analyse des réponses.

Lors d'une demi-journée pédagogique en présence de l'inspecteur chargé de la circonscription que nous avons sollicité 58 enseignants du cycle moyen, appartenant à 19 établissements sur le territoire de la commune d'Oum El Bouaghi à travers une enquête par questionnaire constituée de 24 items hormis les questions d'identification. Le public se compose de 41 femmes et 17 hommes dont l'âge varie entre 25 et 50 ans et une ancienneté entre une année à 29 ans. Cet échantillon nous a semblé significatif, satisfaisant et représentatif répondant à nos besoins de recherche.

Le questionnaire de recherche a été remis directement aux enseignants enquêtés durant le mois de Février 2020. Un petit mot d'accompagnement chargé d'informer les sondés sur les buts, le déroulement et les objectifs de l'enquête a été joint au questionnaire. Le taux de réponse au questionnaire a été de 100 %, bien que nous ayons noté une certaine réticence à participer.

1 Structure de l'échantillon

La première partie de ce questionnaire consiste à recueillir des données générales d'ordres sociologique et professionnel ayant trait aux renseignements personnels destinés à une analyse statistique des informations. En effet, la population sondée se répartit selon cinq catégories principales : sexe, diplôme obtenu, statut actuel, durée d'exercice de la fonction en tant que professeur de FLE et provenance socio-démographique de l'établissement scolaire d'exercice. Ces cinq (5) facteurs d'hétérogénéité ont été retenus comme variables socioprofessionnelles dans le traitement des données.

2 Présentation détaillée du questionnaire

Notre corpus a été établi à travers la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire (voir en annexe sous sa forme vierge) adressé aux enseignants, premiers artisans des missions de l'école algérienne, en l'occurrence : l'éducation, l'instruction, la socialisation et la qualification.

D. Girard (1985) affirme à ce sujet que l'enseignant est : « *Le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés.* ». En d'autres mots, les attitudes des enseignants vis-à-vis des situations du contact des langues et des cultures et leurs pratiques de classe concourent à l'épanouissement ou au désarroi du processus de l'enseignement / apprentissage.

Nous avons fait le choix d'établir un questionnaire combinant des questions fermées (oui/non), questions fermées à choix multiples, questions fermées en éventail, question mixtes (liste de modalités de réponses dont la dernière option est, « si Autres, précisez » ...), et des questions ouvertes, dites d'opinion auxquelles l'enseignant sondé peut répondre tout ce qu'il souhaite.

Il s'agit d'un questionnaire de recherche conçu principalement sous le modèle de l'échelle de Lickert qui consiste à prendre une thématique de recherche et à développer un ensemble d'items relatifs à sa définition, auxquels chaque informateur exprimera son degré d'accord ou de désaccord en fonction de ses opinions, perceptions et expériences.

Notre recherche s'articule, bien incontestablement, autour de la problématique (inter)culturelle, des représentations des enseignants sur le sujet et du degré de la prise de conscience de l'importance de l'aspect (inter)culturel en classe de FLE.

L'enquête est soumise essentiellement à une analyse du contenu combinant une analyse statistique/thématique à visée descriptive/analytique relevant des méthodes empirico-inductives. Ce mode d'interprétation est privilégié dans tous les cas où « les données sont recueillies à l'aide d'enquêtes par questionnaire où les questions sont dites fermées ».

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

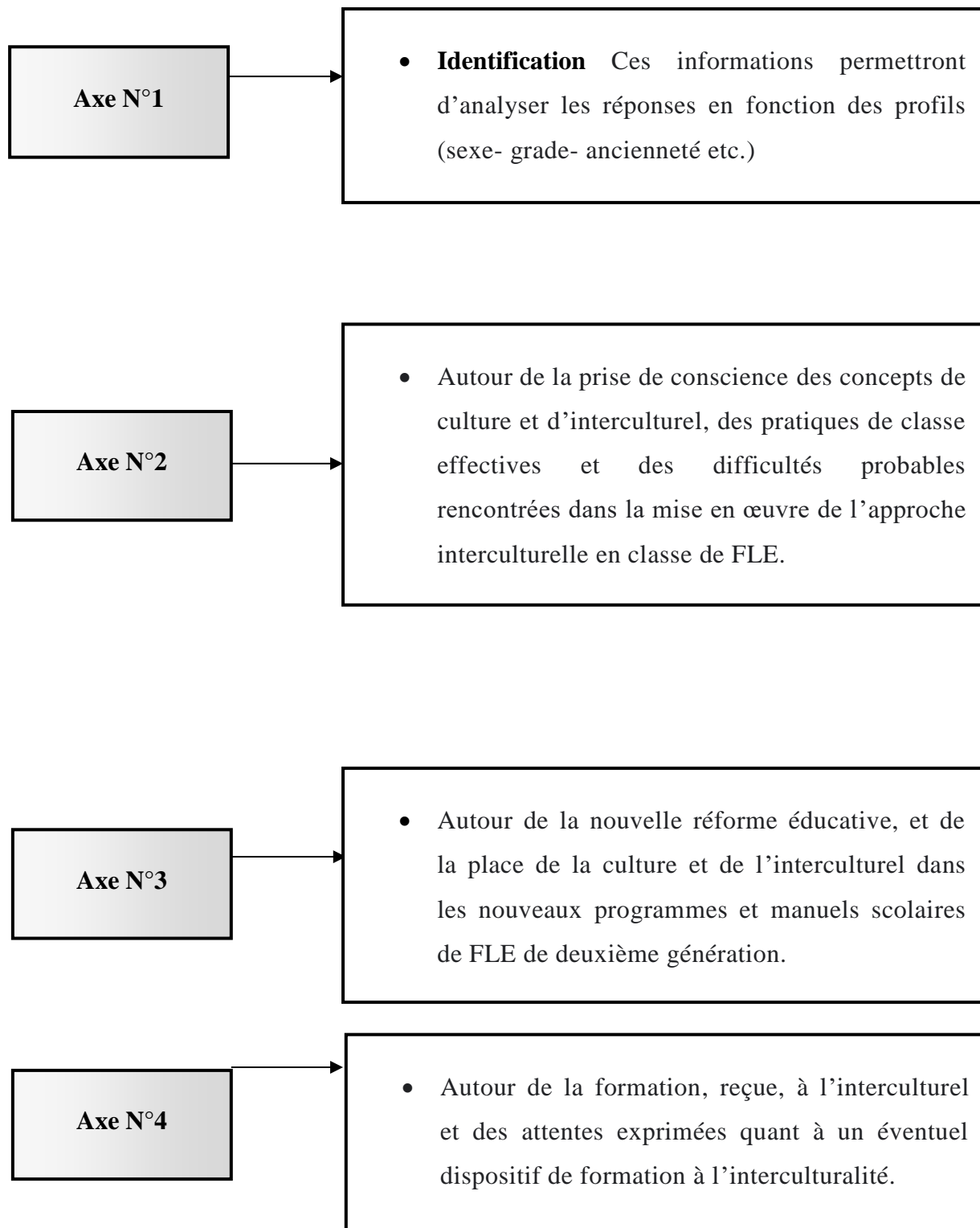
En vue d'assurer du mieux possible la pertinence de l'analyse des données fournies par les enseignants questionnés, nous avons procédé à un traitement à la fois quantitatif et qualitatif. François Dépelteau stipule dans cette perspective que « *la méthode qualitative est herméneutique, c'est-à-dire qu'elle recherche le sens et les finalités de l'action humaine (...). La recherche s'intéresse peu aux liens de causalités mais davantage aux valeurs, intentions, finalités, croyances, idéologie, etc. des êtres humains.* » (1998, p.223)

Nous avons amorcé l'interprétation des données des questions fermées et en éventail à l'aide du logiciel Office Excel (logiciel de calcul) ensuite schématisé au moyen des représentations graphiques et tableaux statistiques.

Toutefois, ayant trait aux données recueillies à travers les questions ouvertes, nous avons procédé à l'analyse de contenu puis à la catégorisation thématique et enfin au traitement par le même logiciel. Dépelteau (Op.cit.) affirme dans ce sens que « *l'analyse de contenu est une technique de codage et de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message.* »

3 Axes d'analyse de l'enquête :

Notre enquête s'articule autour de quatre (4) catégories englobant 24 questions :



Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Ainsi, le questionnaire comprend d'une part des interrogations théoriques se rapportant aux savoirs et aux connaissances et d'autre part des questions pratiques relatives aux pratiques de classe où nous demandons à nos informateurs d'illustrer ou de justifier leurs réponses/choix.

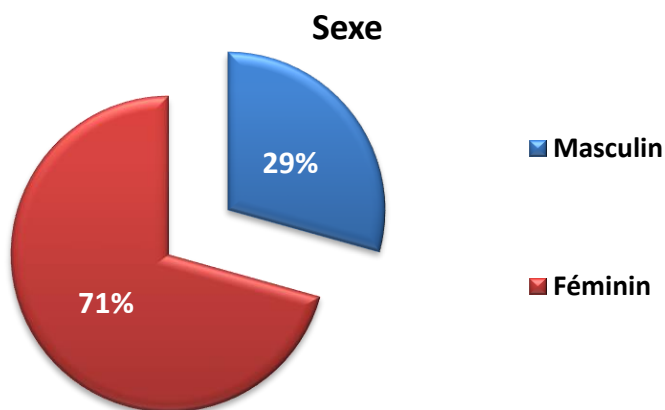
Nous dressons ci-dessous le bilan des résultats de notre enquête. En effet, il s'agit de données générales relatives au degré de conscience des enseignants de FLE de l'enjeu de l'approche interculturelle, aux représentations que ces derniers se font de l'approche interculturelle en classe de FLE, au recours effectif à cette approche en classe, aux nouveaux contenus d'enseignement, aux obstacles entravant les pratiques d'enseignement et enfin l'avis des enseignants vis-à-vis d'un éventuel dispositif de formation à l'interculturel.

Nous exposerons d'abord les données recueillies à travers les tableaux et les représentations graphiques puis nous les commenterons indépendamment.

Nous avons appliqué le procédé de l'inférence qui est une étape cruciale dans l'analyse de contenu. Elle se situe entre la description des résultats et leur interprétation. Il s'agit en fait de déduire logiquement, à partir des paramètres d'analyse utilisés, si la nouvelle réforme du système éducatif algérien ainsi que les nouveaux manuels scolaires de FLE sont porteurs ou non de la composante (inter)culturelle.

Tant d'interrogations nous interpellent et requièrent une analyse rigoureuse, objective et impartiale de tous ces facteurs qui s'avèreraient déterminants.

Représentation graphique N°01 :



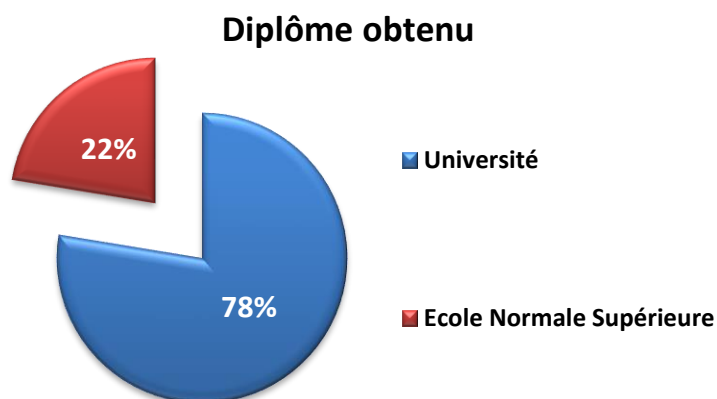
Commentaire :

Pour réaliser notre recherche, nous avons cherché une représentativité de l'échantillon, soit 58 professeurs d'enseignement moyen. La répartition de la population enseignante sondée est hétérogène. Soit 41 femmes et 7 hommes. Comme nous pouvons le déduire sur la représentation graphique, la répartition entre les deux sexes est différente. Les femmes sont majoritairement présentes. Cela peut être révélateur de l'intérêt que portent les femmes aux langues étrangères ainsi que la stigmatisation sociale de ce genre de formation. En Algérie, l'enseignement du français est une fonction fortement dédiée à la gent féminine ce qui explique le décalage du pourcentage.

Tableau statistique N°02 : diplôme obtenu

Réponses	Nombre	Pourcentage
Université	45	78 %
Ecole Normale Supérieur (ENS)	13	22 %

Représentation graphique N°02 :



Commentaire :

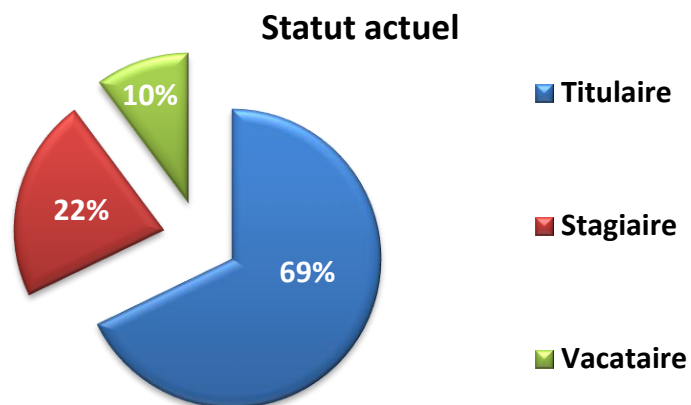
Les enseignants interrogés proviennent de deux cohortes distinctes, ceux ayant obtenu leur diplôme d'Enseignement Fondamental à l'Ecole Normale Supérieure soit 13 (22%) et ceux formés à l'université soit 45 (78%). En effet, la formation professionnelle des enseignants enquêtés varient entre : Licence en français, qui représente la grande majorité des enseignants (20), Licence de traduction (4), Master en sciences du langage (5), Master en didactique du FLE (10) et Master en littérature (6).

Cette variable s'avère difficilement exploitable dans la mesure où d'une part, la grande majorité de la population enseignante provient de l'université et d'autre part, il n'existe pas de relation directe entre le diplôme obtenu et le niveau de maîtrise du sujet en question. Ceci s'avère inéluctable étant donné que l'objet évoqué est en corrélation avec les pratiques novatrices qui requièrent une mise en œuvre sur le terrain.

Tableau statistique N°03 : statut actuel

Réponses	Nombre	Pourcentage
Titulaire	40	69 %
Stagiaire	13	22 %
Vacataire	6	10 %

Représentation graphique N°03 :



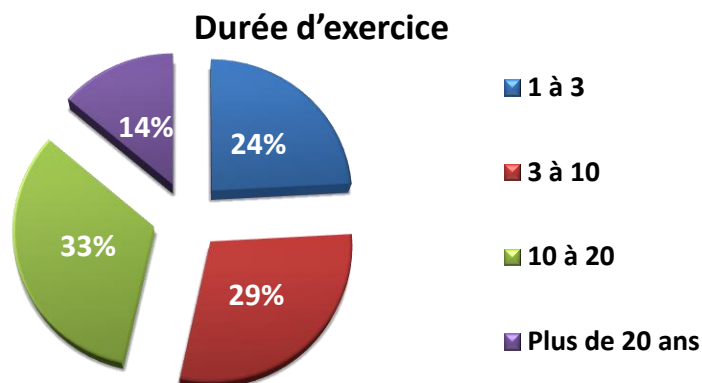
Commentaire :

Le tableau ci-dessus présente la répartition de notre échantillon selon le statut actuel des enseignants sondés. Les professeurs titulaires sont fortement représentés soit 40 enseignants (69%). Tandis que les professeurs stagiaires représentent 22% et enfin 6 enseignants vacataires soit 10%. Cette variable est fortement corrélée avec la durée d'exercice.

Tableau statistique N°04 : durée d'exercice

Réponses	Nombre	Pourcentage
1 à 3	14	24 %
3 à 10	17	29 %
10 à 20	19	33 %
+ 20ans	8	14 %

Représentation graphique N°04 :



Commentaire :

Nous constatons d'après les données recueillies que la population sondée est composée d'enseignants ayant entre une année (1) et trente-deux (32) ans dans la fonction. Par ailleurs, (14) enseignants ont exercé entre une année à trois ans (03), dix-sept (17) ont exercé entre trois 3 à dix 10 ans, dix-neuf (19) ont œuvré entre dix (10) à vingt (20) ans tandis que l'ancienneté des (08) qui restent est supérieur à vingt (20) ans.

Cette hétérogénéité pourrait nous servir de mesure quant à la variabilité des opinions et des représentations que les enseignants se font de la perspective interculturelle.

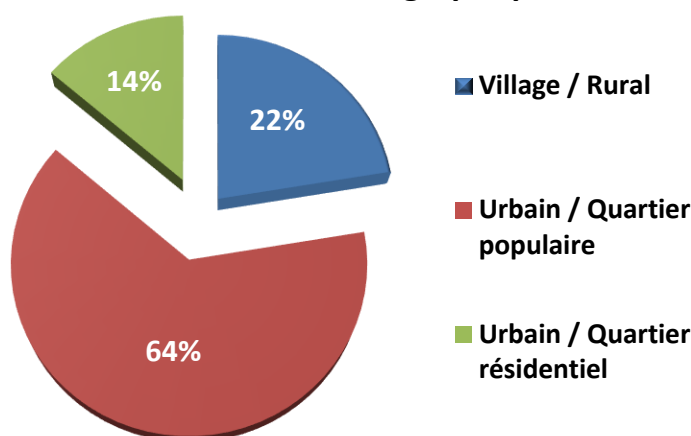
Dès lors, d'après les données informatives, nous avons constaté que les enseignants ayant plus de 20 ans dans la fonction affichent une certaine réticence et continuent à rejeter toute tentative d'innovation.

Tableau statistique N°05 : provenance socio-démographique

Réponses	Nombre	Pourcentage
Village/rural	13	14 %
Urbain/ quartier populaire	37	64 %
Urbain/quartier résidentiel	8	14 %

Représentation graphique N°05 :

Provenance socio-démographique



Commentaire :

La provenance socio-démographique de l'établissement scolaire d'exercice est une variable qui pourrait jouer un rôle dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans les pratiques de terrain effectives. Il serait, en effet, intéressant de voir s'il y a une relation entre les conditions socio-économiques et les particularités socioculturelles de la région, le milieu socio-démographique des élèves et leurs perceptions vis-à-vis des langues et des cultures étrangères.

Comme nous pouvons le constater sur la représentation graphique, la majorité écrasante des enseignants de notre échantillon soit 64% déclare œuvrer dans une provenance populaire. Seulement une minorité affirme exercer dans un milieu résidentiel.

4.2 Autour de la prise de conscience de l'interculturel (Question 1 → 12)

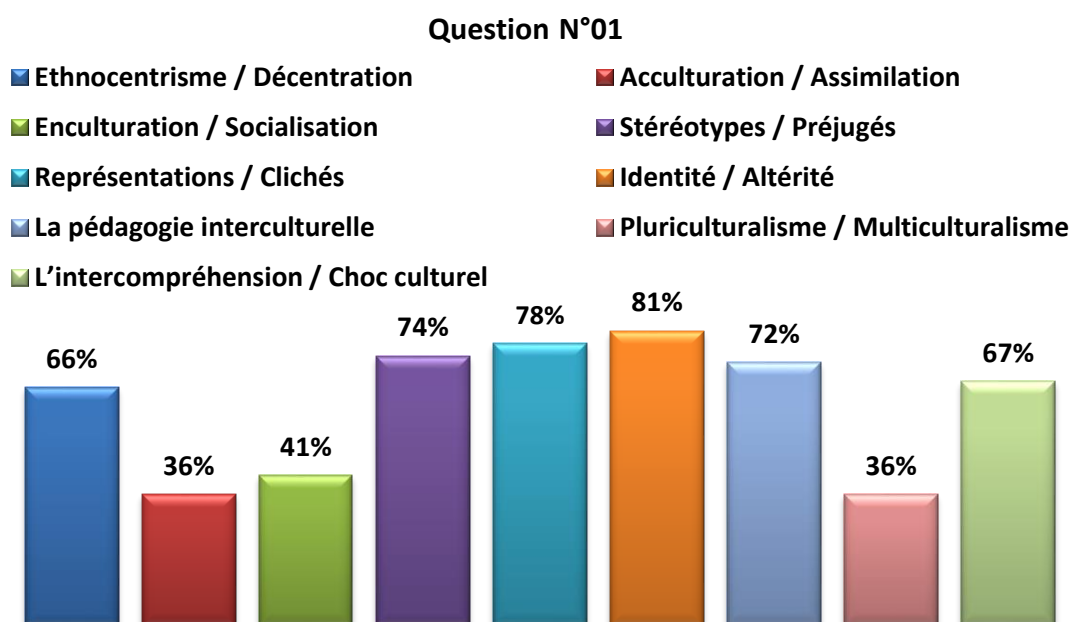
Question 1

Connaissez-vous les concepts suivants ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

Tableau statistique N°06 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Ethnocentrisme / Décentration	38	66 %
Acculturation / Assimilation	21	36 %
Enculturation / Socialisation	24	41 %
Stéréotypes / Préjugés	43	74 %
Représentations / Clichés	45	78 %
Identité / Altérité	47	81 %
La pédagogie interculturelle	42	72%
Pluriculturalisme / Multiculturalisme	21	36 %
L'intercompréhension / Choc culturel	39	67 %

Représentation graphique N°06 :



Commentaire :

Tout au long du cadre théorique, nous avons recensé les définitions relatives aux notions et concepts cités en amont. Il est à noter que c'est dans les limites de la perspective interculturelle que toutes ces notions trouvent leur place en classe de langue.

A travers cet item destiné aux enseignants, nous souhaiterions connaître leurs niveaux de perception, de conscience et de maîtrise des différents concepts et notions liés à l'approche interculturelle. Cette question engendre une réponse positive ou négative.

Par ailleurs, l'examen des données recueillies a montré que, de façon générale, les professeurs questionnés font preuve d'une suffisante prise de conscience de la notion de l'interculturel et des différents concepts qui en découlent.

En revanche, par peur d'être perçus comme incompetents, les enseignants enquêtés peuvent fournir des réponses positives ou convenables au contexte compte tenu de ce qu'ils pensent être l'expectative du chercheur. Selon Berthier, l'informateur éprouve le désir de préserver son estime de soi, à projeter une image flatteuse et à se conformer aux normes sociales en vigueur.

Dès lors, pour dissiper le risque d'obtenir des données erronées qui ne reflètent pas la réalité du terrain, nous avons pensé à varier les modalités des questions en leur demandant d'illustrer et de justifier leurs opinions à chaque fois dans le but de vérifier et de comparer leurs déclarations initialement émises.

Question 2

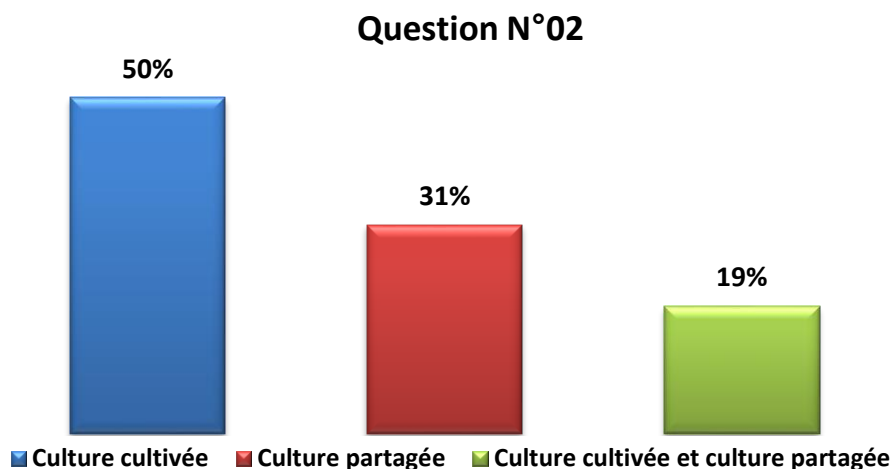
Que signifie pour vous le mot « culture » ?

Voici le tableau compilant les données tirées de la question :

Tableau statistique N°07 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Culture cultivée	29	50 %
Culture partagée	18	31 %
Culture cultivée et culture partagée	11	19 %

Représentation graphique N°07 :



Commentaire :

Avant d'analyser de plus près les réponses des enseignants à cette question rappelons d'abord les fondements théoriques quant au concept « culture ».

Ce concept nous vient d'Halverson, chercheuse anglosaxonne, qui, en 1985, a scindé la culture en deux grands types :

- « Culture », regroupe les disciplines comme la littérature, la géographie, l'art, l'histoire.

- « culture », relève des croyances pour aller jusqu'aux comportements.

Ces notions de '*culture*' et de '*Culture*' ont été reprise en didactique du FLE, par Robert Galisson et qui lui aussi a fait la bipartition dans la culture. Il distingue la culture cultivée, (culture vision ou culture savante) et sous laquelle il place la littérature l'art, l'histoire, etc. et la culture partagée (culture action ou pratiques culturelles) qui relève, selon lui, d'un groupe social qui a une langue, des traditions, des coutumes, des rites, des représentations et des croyances en commun. Il est à noter qu'en didactique du FLE on accorde autant d'importance à la culture cultivée qu'à la culture partagée.

La question étant ouverte, nous avons essayé de regrouper les réponses en catégories. En effet, plusieurs définitions du mot « culture » ont été données par les informateurs. Leurs réponses peuvent, donc, être classées dans deux points essentiels : culture cultivée et culture partagée.

Il s'agit donc de déceler la redondance de certains mots, expressions ou de phrases faisant partie prioritairement du même champ lexical. Une fois que les mots ont été repérés, nous avons effectué leur catégorisation et établi des comparaisons.

Les enseignants sondés appréhendent la culture sous l'angle des items. Ainsi, la culture serait, selon nos enquêtés, constituée des items suivants : politique, religion, modes de vie (culinaire, vestimentaire, mondain), philosophie, littérature, art, musique, monuments, fêtes, Histoire, cinéma, personnages célèbres, expressions idiomatiques...

Nous constatons alors la conscience des enseignants vis-à-vis du mot culture bien qu'ils n'arrivent pas à en dégager une définition précise.

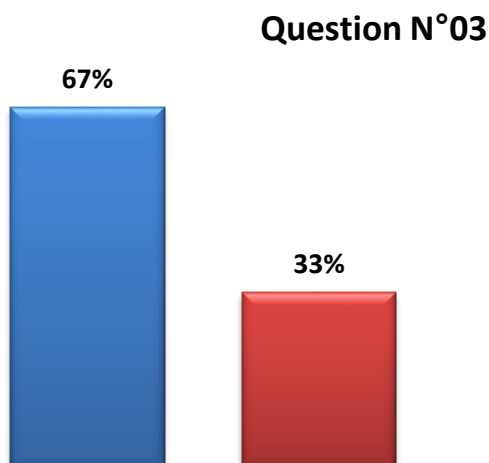
Question 3

D'après vous qu'est-ce que l'interculturel ?

Tableau statistique N°08 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Enseignants qui sont parvenus à définir « l'interculturel »	39	67 %
Enseignants qui ne sont pas parvenus à définir « l'interculturel »	19	33 %

Représentation graphique N°08 :



Commentaire :

La question étant ouverte, nous avons tenté de regrouper les réponses recueillies en grandes catégories. Nous avons, en effet, relevé les mots récurrents qui constituent les mots clés de l'interculturel que les enseignants utilisent comme indicateurs.

L'interprétation des réponses des participants nous a permis d'identifier deux idées distinctes :

- La première renvoie à l'idée d'interaction entre plusieurs cultures sans étayer comment ce mécanisme fonctionne-t-il dans une perspective interculturelle. À ce propos, Abdallah-Preteille (1996) affirme que l'éducation à l'interculturel ne constitue pas seulement le simple constat de la diversité culturelle, mais aussi un ensemble complexe d'actions et d'attitudes permettant aux élèves de détecter et de

réguler les enjeux de cette diversité.

- La seconde renvoie au concept du « relativisme culturel ».

Les premiers résultats semblent, alors, traduire un degré de conscience acceptable des composants stipulant les instructions et les mécanismes de la pédagogie interculturelle, telles que : l'ouverture sur le monde, l'échange, l'intercompréhension, la diversité des cultures, les coutumes, les valeurs, la tolérance, etc.

Par ailleurs, les définitions avancées sont plus basées sur des situations interculturelles qu'à l'interculturel en tant qu'approche d'enseignement d'une langue étrangère.

Byram, Gribkova & Starkey (2002, p.16) stipulent que, dans une perspective interculturelle, « *l'objectif n'est pas la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné* » mais le développement d'une compétence de comparaison et d'analyse de points de vue de sa culture avec ceux des cultures différentes.

En revanche, après avoir procédé au traitement des discours fournis par les professeurs enquêtés, qui ont tenté de dégager des définitions en évoquant certains éléments caractéristiques, nous étions surprises par la majorité qui a éprouvé des difficultés à exposer de véritables activités représentatives dans une optique interculturelle en dépit de la reconnaissance de sa juste place dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères en l'occurrence le FLE. Il est, toutefois, nécessaire de réactualiser les connaissances ayant trait à l'interculturel parce qu'il semble que la plupart des professeurs se contente seulement de la description d'une situation interculturelle.

Question 4

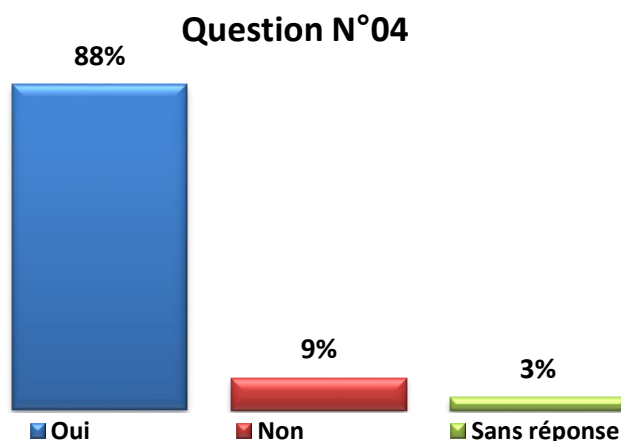
De votre propre point de vue, y a-t-il un rapport entre la langue et sa culture ?

Justifiez votre réponse

Tableau statistique N°09 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	51	88 %
Non	5	9 %
Sans réponse	2	3 %

Représentation graphique N°09 :



Commentaire :

Cet item questionne les représentations courantes sur le rapport entre la langue et la culture.

Dès lors, il ressort des réponses à cet item une cohérence dans les réponses des sujets questionnés. Ils reconnaissent à l'unanimité l'indissociabilité de l'alliance langue et culture.

Il est à noter que les langues du monde s'empruntent des mots et que ceux-ci, du moins ceux qu'on rencontre dans toutes les langues, constituent ce qui est couramment appelé la culture universelle. Selon Courtillon :

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. (Courtyllon, 1984 p 52).

Dès lors, il existe une corrélation étroite dans ce binôme dont les éléments ne peuvent fonctionner indépendamment.

Quoique nous disions à propos de cette paire, langue-culture, nous ne pourrions en établir une description exhaustive. En ce sens, il semble que nos informateurs, en une unanimité majoritaire, partagent la même opinion quant à l'indissociabilité de la langue et de la culture.

Toutefois, nous avons constaté que la plupart des enseignants n'arrivent pas à étayer ce rapport d'interdépendance à travers des arguments ou des exemples concrets à l'exception d'une minorité.

Question 5

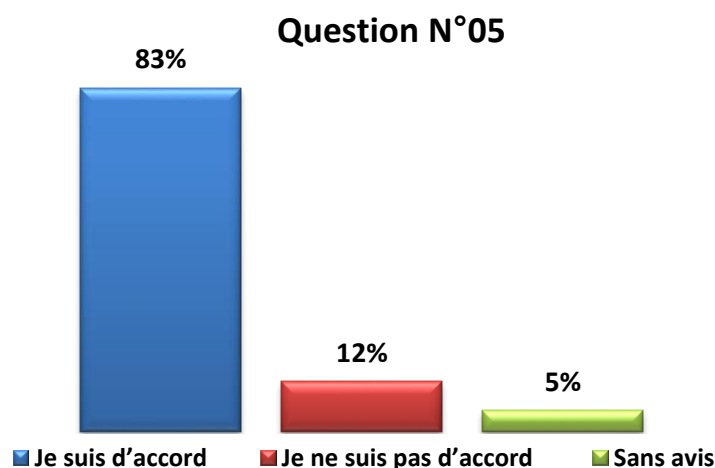
Etes-vous d'accord avec l'assertion suivante : La confrontation à la diversité culturelle permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience. Justifiez votre choix.

- Nous faisons état des réponses fournies par les enseignants enquêtés à l'aide du tableau et du graphique ci-dessous

Tableau statistique N°10 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Je suis d'accord	48	83 %
Je ne suis pas d'accord	7	12 %
Sans avis / Sans opinion	3	5 %

Représentation graphique N°10 :



Commentaire :

A travers cette question, nous souhaiterions recueillir des informations sur la manière dont les enseignants perçoivent la diversité culturelle en classe, et par ricochet, le relativisme culturel qui constitue l'une des composantes majeures de l'éducation à l'interculturel.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

En effet, tout traitement de l'interculturel doit, d'abord, commencer par une remise en question du concept de culture et une réflexion sur la notion d'identité. A ce propos, M Byram le souligne :

L'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, dont une conscience interculturelle aiguisée, c'est-à-dire la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures. (2009, p.7)

Dans un premier temps, les enseignants se sont montrés parfaitement conscients de la nécessité d'initier l'apprenant à la diversité culturelle, notamment celle de la langue cible qui constitue un élément déclencheur de la connaissance de soi. Ils reconnaissent les vertus de la différence culturelle comme objectif prééminent de la perspective d'enseignement des langues à visée interculturelle. A ce sujet, Cohen-Emerique (1999, p. 304) préconise que « *le choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité.* »

En réaction à cette question, 07 enseignants (12%) se sont exprimés en désaccord, 48 (83%) informateurs sont d'accord et 03 (05%) ne se sont pas prononcés à ce propos. En d'autres termes seulement 7 individus interrogés pensent que la connaissance des autres cultures étrangères est susceptible de provoquer une perturbation identitaire chez les élèves. En revanche, la majorité estime que pour l'apprenant, connaître la culture de l'autre ne peut que consolider sa propre culture. Autrement dit, il s'agit d'une initiation à l'ouverture sur le monde et à l'apprentissage du dialogue avec l'Autre.

Par ailleurs, admettre, reconnaître et valoriser l'existence de l'Autre permet la prise de conscience de soi. À ce propos, Charaudeau (1988) affirme qu' :

À force de ressemblance, d'homogénéité, l'individu disparaît, l'identité individuelle se fond dans une identité collective abstraite. Ce n'est qu'en brisant le continuum de la ressemblance que peut naître une conscience identitaire. La perception de la différence constitue d'abord la preuve de sa propre identité : il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Toujours à ce propos, Zarate (1986, p. 39) pense que « *la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes de l'identité, en effet, dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit.* »

Dès lors, il relève des missions de l'institution scolaire de mettre l'accent sur la problématique de l'identité culturelle des apprenants mais aussi d'amener ces derniers à se décentrer par rapport à leurs propres références culturelles. Ce processus coïncide avec ce que Pretceille et Porcher appellent le processus de « la cohésion éducative ». Pour eux, « *S'orienter vers autrui passe d'abord par une pleine conscience de soi, il s'agit de disposer d'un ancrage culturel propre et de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités et ses singularités* ». (Abdallah-Pretceille, 2001, p.163)

Ici encore, Dumont (2008, p. 185) affirme que « *l'interculturel contribue à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en même temps que la sienne. Il s'agit de renforcer chez l'apprenant le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, mais sans aliéner ses racines* ».

Question 6

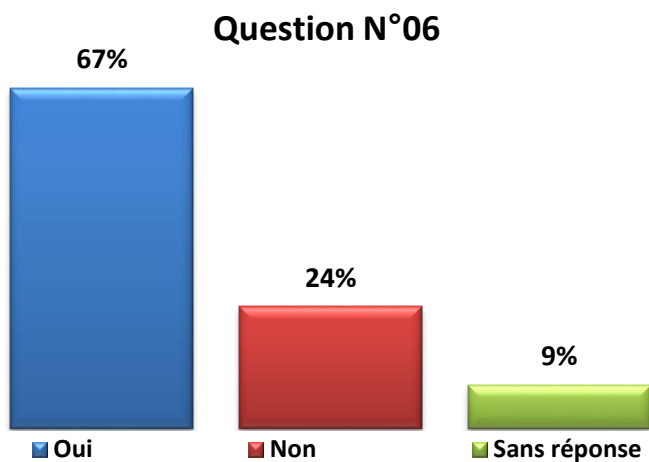
En tant que professeur de FLE, pensez-vous qu'en Algérie, plusieurs cultures peuvent coexister dans une classe de FLE ?

Justifiez votre réponse

Tableau statistique N°11 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	39	67 %
Non	14	24 %
Sans réponse	5	9 %

Représentation graphique N°11 :



Commentaire :

L'Algérie a toujours été marquée par un environnement favorable à la coexistence et à la cohabitation harmonieuses des civilisations et des cultures. C'est un pays qui a connu de multiples processus d'acculturation.

En ce sens, sous cette rubrique, nous avons décidé de cerner les représentations que les professeurs d'enseignement moyen se font de la coexistence des cultures étrangères en Algérie. Nous avons, alors, posé une question assez générique dont l'ambition est d'offrir

une liberté d'expression et dégager un maximum de qualificatifs pour tenter d'y percevoir les différentes réponses quant à la manière dont les enseignants abordent la gestion de cette diversité dans leur enseignement. En effet, la question vise à évaluer la capacité des professeurs de FLE à gérer la diversité culturelle dans leur enseignement, ainsi que leur compréhension de l'importance de la diversité culturelle pour l'apprentissage des langues étrangères. Les réponses obtenues pourraient aider à comprendre les défis auxquels sont confrontés les professeurs de FLE dans un contexte culturellement diversifié et à identifier les bonnes pratiques pour favoriser une coexistence harmonieuse des différentes cultures dans la classe de FLE.

En l'occurrence, 39 enseignants (67%) approuvent cette idée et déclarent être d'accord avec ce qui est asserté, 14 (24%) la désapprouvent et 5 (9%) n'y ont pas réagi. Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants qui déclarent ne pas avoir d'avis est relativement élevé.

En d'autres mots, 67% des membres de notre panel réfutent le risque qui peut naître de l'enseignement de la culture française dans le contexte scolaire algérien car selon eux, cela permettra au groupe-classe de concevoir d'autres systèmes culturels.

Ici, il nous paraît très utile de voir les explications avancées par les enseignants enquêtés. Voici donc quelques réponses avancées par nos informateurs : « *la confrontation des cultures constitue une richesse et non pas une tare.* », « *le dialogue entre les cultures contribue au développement des attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture sur l'Autre.* » « *C'est important pour l'élève d'imaginer et, de conceptualiser les données en l'exposant à d'autres systèmes culturels.* »

Question 7

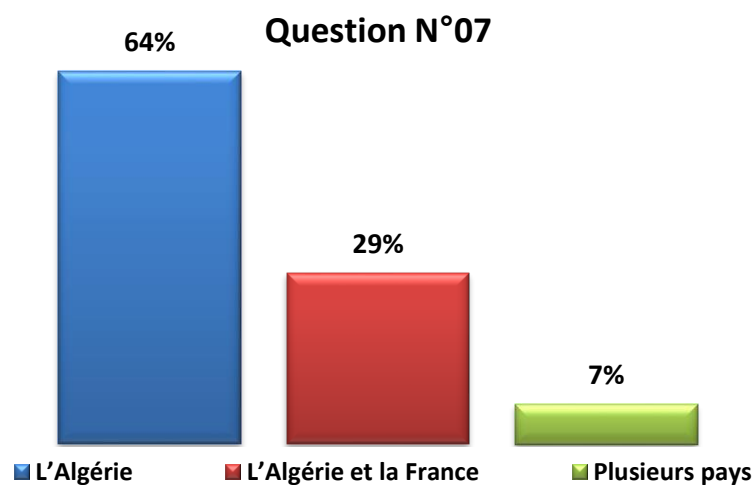
En classe, quel(s) est/sont votre/vos pays de référence culturelles ? Pourquoi ?

Nous avons compilé les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau statistique N°12 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
L'Algérie	37	64 %
L'Algérie et la France	17	29 %
Plusieurs pays	4	7 %

Représentation graphique N°12 :



Commentaire :

Cet item a pour objectif de savoir quelle altérité est explorée en classe de FLE. Afin de pouvoir comprendre les raisons qui conditionnent les réponses des enseignants sondés, nous les avons invités à avancer des explications sur leurs choix.

En ce sens, les professeurs enquêtés déclarent pour leur grande majorité, soit 64%, recourir abondamment à la culture source de l'apprenant, en l'occurrence : la culture algérienne.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

C'est dans ce sillage que la plupart des enseignants interrogés, s'accordent à dire que les éléments culturels traités sont ceux qui se manifestent dans les manuels scolaires. Ces derniers jouent, alors, un rôle crucial dans cette optique car ils inspirent les attitudes et les pratiques des enseignants en classe.

Ces enseignants, qualifiés de monoculturels préconisent un enseignement/apprentissage centré, exclusivement, sur la réalité de l'élève. De ce fait, nous relevons un indice clair de la méconnaissance des mécanismes de l'approche interculturelle. Ladmiral (1999, p.140) stipule à ce propos qu' :

Apprendre une langue ce n'est pas dire la même chose avec d'autres mots, c'est apprendre en même temps d'autres façons de sentir, de penser, de concevoir le monde, c'est prendre conscience que chaque société appréhende, vit, conçoit différemment les situations fondamentales qui constituent l'existence sociale humaine.

Jean-Claude Beacco reconnaît que :

Nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue, pour des raisons économiques évidentes (...) Ils peuvent être conduits facilement à privilégier des représentations non filtrées et largement imaginaires, ou encore répugner à enseigner la culture civilisation d'une société dont ils savent ne pas avoir d'expérience directe... (2000, p. 90).

C'est la raison pour laquelle l'exploration des références culturelles proposées dans les manuels demeure problématique.

D'autre part, 17 informateurs ont évoqué la France, exclusivement, comme étant leur pays de référence en matière de culture. 4 enseignants ont indiqué tous les pays francophones et privilégient l'Algérie et la France.

La France est, alors, selon nos enquêteurs la référence de prime abord et la plus accessible en classe. Ils estiment que la culture française puisse permettre la découverte d'autres pays francophones.

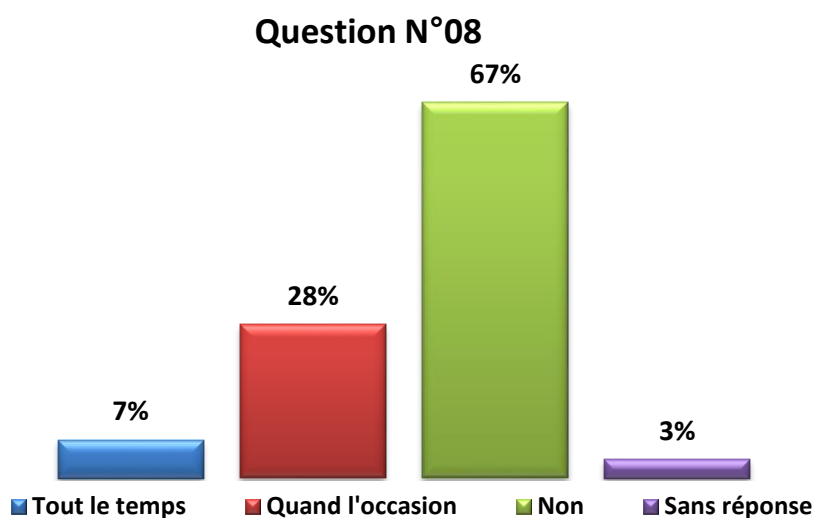
Question 8

La compétence (inter)culturelle est-elle sollicitée dans vos objectifs d'apprentissage et pratiques de classe ? Si oui, illustrez

Tableau statistique N°13 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tout le temps	4	07 %
Quand l'occasion se présente	16	28 %
Non	36	67 %
Sans réponse	2	03 %

Représentation graphique N°13 :



Commentaire :

Sous cette rubrique, nous avons voulu connaître les réactions des professeurs de langue française par rapport aux pratiques effectives de l'interculturel en classe de FLE en les invitant à décrire les activités qu'ils mettent en application dans le cadre de cette approche car la dimension (inter)culturelle demeure, avant tout, tributaire de la bonne volonté des enseignants dans leurs pratiques.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Cet item est, donc, composé de deux parties. Chacune requiert une modalité de réponse distincte. En effet, nous voudrions que les professeurs enquêtés confirment leur position, initialement déclarée, en suggérant des exemples d'activités interculturelles car à l'instar de Bigot & Cadet (2011, p. 22), nous pensons que « *les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leurs pratiques permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du « répertoire didactique » qui sous-tend cet agir* ».

Les résultats ci-dessus montrent que 36 enseignants (67%) affirment ne pas aborder l'approche interculturelle pendant les cours, 16 (28%) enseignants stipulent avoir pratiqué l'interculturel dans certaines leçons dans la mesure où certaines thématiques sont plus exploitables que d'autres. Seulement 4 (07%) déclarent y faire appel dans leurs pratiques de classe et enfin, 2 participants (3%) n'y ont pas répondu.

L'enseignement du FLE est, donc, réduit à la simple présentation des normes linguistiques et à la volonté de développer chez les élèves les quatre habiletés. La compétence interculturelle, en tant qu'objectif à atteindre, demeure marginalisée voire absente dans les pratiques enseignantes du FLE en Algérie et figure parmi les composantes qui suscitent le moins d'intérêt du groupe classe.

Les enseignants, dans leurs classes, n'explorent aucune activité d'ordre interculturel même dans la démarche la plus rudimentaire qui soit, à savoir, démontrer les différences et les similitudes entre la culture cible et la culture source de l'élève dans une perspective comparative.

Il est à noter que bon nombre d'enseignants ignoraient la présence d'objectifs interculturels dans les curricula et programmes d'enseignement parce qu'ils consultaient rarement la partie du programme dans laquelle sont définis et décrits ces objectifs.

D'autre part, 20 informateurs se sont prononcés au profit de la mise en pratique de la dimension interculturelle en cours de FLE. Néanmoins, peu sont ceux qui réservent consciencieusement une activité exclusive au traitement d'un thème (inter)culturel. Dès lors, les marges dédiées à la culture en classe s'avèrent axées sur la transmission de connaissances factuelles ou de remarques spontanées.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Par ailleurs, les activités interculturelles proposées par certains enseignants ayant répondu « oui » ou « quand l'occasion se présente » portent, majoritairement, sur les thèmes suivants : la gastronomie, l'Histoire, les habitudes alimentaires, les moyens de transport, les monuments, la musique, etc. Il est, toutefois, à noter que certains d'enseignant, pour ne pas dire la majorité, n'ont pas pu démontrer de quelle manière s'en servent-ils dans le cadre de l'approche interculturelle.

Les items suggérés par l'ensemble des enseignants interrogés nous autorisent à déduire qu'il s'agit de l'aspect matériel de la culture qui est à l'œuvre. En revanche, l'aspect immatériel et spirituel de la culture s'avère épargné des illustrations proposées. Les exemples semblent donc correspondre plus à une approche civilisationnelle qu'à autre chose.

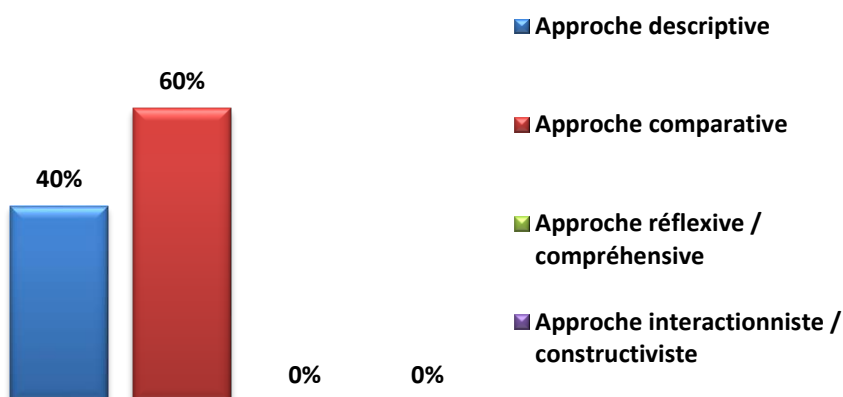
Question 9

Dans l'affirmative, à travers quelle(s) stratégie(s) / approche(s) d'enseignement exploitez-vous les potentialités culturelles ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

Tableau statistique N°14 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Approche descriptive	8	40 %
Approche comparative	12	60 %
Approche réflexive/compréhensive	0	0 %
Approche interactionniste/constructiviste	0	0 %

Représentation graphique N°14 :



Commentaire :

A travers cette question, nous souhaiterions connaître les mécanismes de mise en application de l'approche interculturelle en classe d'une part et de savoir si les enseignants de FLE sont capables d'approcher une culture dont ils ne sont pas originaires et de transmettre des connaissances d'ordre (inter)culturel à leurs apprenants d'autre part. Pour cela, nous avons demandé aux enseignants de préciser quelle démarche préconisent-ils dans la conception et l'élaboration d'un cours.

Il n'en demeure pas moins qu'un pourcentage important des répondants n'avait pas distingué les nuances véhiculées par ces approches. L'explication pourrait venir de l'insuffisance et de l'imprécision de leurs connaissances d'ordre (inter)culturel ou du fait que bon nombre d'enseignants n'avaient pas été initié à ce type d'enseignement soit par ce qu'ils n'ont pas été initialement formés, soit dans leur cursus universitaire, cette question n'avait pas eu d'importance requise.

Au regard des réponses recueillies, la majorité écrasante privilégie une démarche comparative en proposant des activités centrées sur des aspects matériels de la culture ce qui nous conduit à conclure qu'ils ciblent plutôt l'accumulation des connaissances culturelles et non l'éducation à l'altérité, l'acceptation mutuelle et le vivre ensemble en sensibilisant les élèves sur la diversité et les différences culturelles.

A ce titre, Abdallah-Preteille (1996, p. 99) considère que « *la méthode comparative semble constituer un tremplin privilégié à l'accès des cultures-autres* ». En d'autres termes, l'approche comparative constitue l'une des principales pratiques de traitement de l'interculturel en classe de langue. Néanmoins, l'auteure stipule que « *la comparaison comme angle d'analyse des cultures est méthodologiquement douteuse, éthiquement et théoriquement spéieuse* » du fait qu' « *elle débouche fatalement sur une classification qui échappera difficilement à la hiérarchisation* ».

Question 10

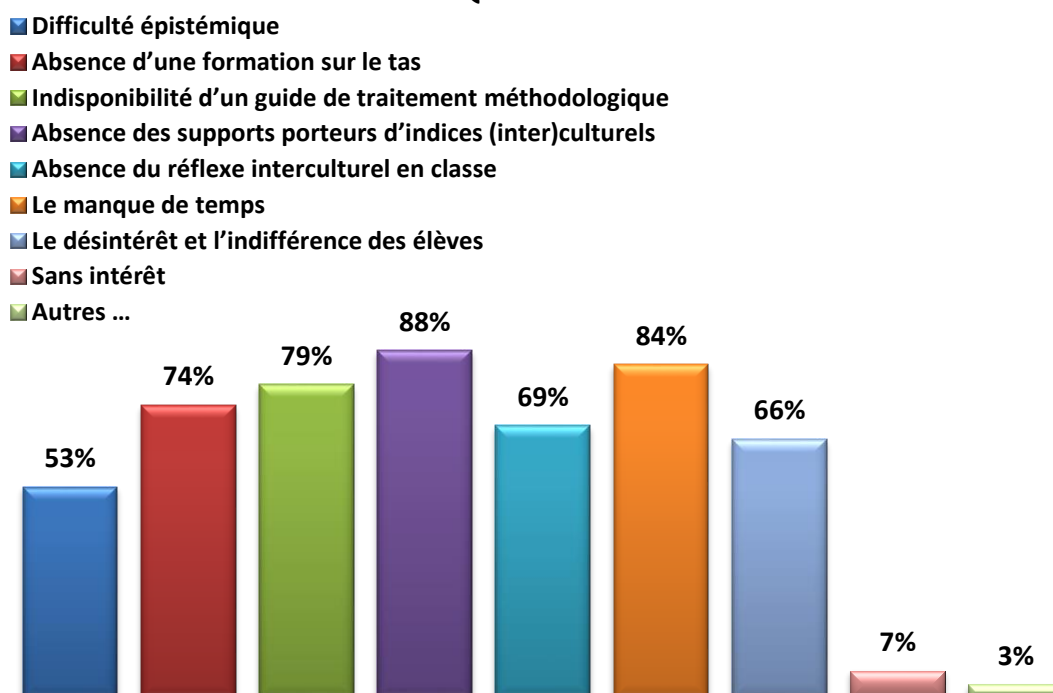
Dans la négative, pourquoi vous en abstenez-vous ? Quelles sont les difficultés et les obstacles qui vous entravent ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

Tableau statistique N°15 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Difficulté épistémique	31	53 %
Absence d'une formation sur le tas	43	74 %
Indisponibilité d'un guide de traitement méthodologique	46	79 %
Absence des supports porteurs d'indices (inter)culturels	51	88 %
Absence du réflexe interculturel en classe	40	69 %
Le manque de temps	49	84 %
Le désintérêt et l'indifférence des élèves	38	66 %
Sans intérêt	4	7 %
Autres ... précisez	2	3 %

Représentation graphique N°15 :

Question 10



Commentaire :

L'objectif de cette question est de savoir pourquoi les enseignants ne pratiquent pas l'approche interculturelle en classe et quelles sont les difficultés qui les entravent.

De ce fait, les résultats de cet item nous ont révélé des vérités qui, bien négatives qu'elles soient, ne manquent pas d'utilité.

En effet, à partir des éléments affichés sur le tableau et la représentation graphique, nous constatons que les enseignants rencontrent plusieurs difficultés, parmi lesquelles le manque de diversification des textes supports.

Aussi, les réponses recueillies dévoilent le peu d'importance attribué à l'approche interculturelle en raison des difficultés liées à la formation (initiale et continue). Ajouté à cela, la plupart des enseignants présente comme raison principale de leur réticence le manque de temps à cause du programme surchargé.

En ce qui a trait aux difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe, nous avons constaté que 79% des informateurs déclarent rencontrer des difficultés dans la mise en application du contenu proposé. Autrement dit, l'absence d'un guide de traitement méthodologique. Par conséquent, les enseignants se contentent d'un enseignement basé sur la composante linguistique et cela malgré la prise de conscience de la nécessité de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE.

En outre, parmi les contraintes les plus relevées aussi, nous citons le désintérêt et l'indifférence affichés chez les élèves à cause des représentations négatives qu'ils se font de la culture étrangère. Ce facteur, d'après les données recueillies, altère désavantageusement la mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe de FLE.

Pour 70% des enseignants interrogés la difficulté épistémique et le manque du réflexe sont les causes directes des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des pratiques interculturelles. Ici, nos informateurs font allusion à la qualité de la formation reçue à l'interculturel pendant leur cursus universitaire ou lors des rencontres pédagogiques.

Question 11

Quels objectifs pouvez-vous donner à l'approche interculturelle ? Vous pouvez cocher plusieurs cases.

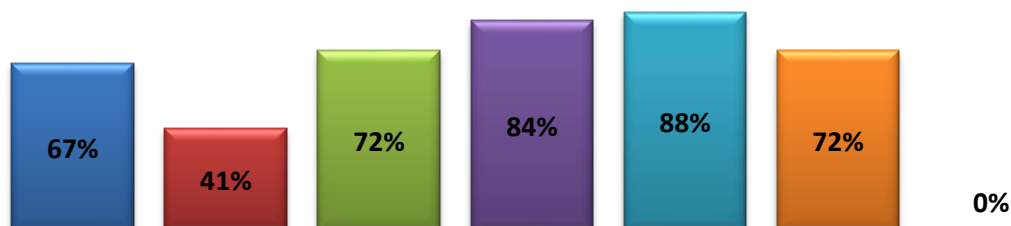
Tableau statistique N°16 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Apprendre à objectiver son propre système de références	39	67 %
Apprendre à décoder correctement les messages émis	24	41 %
Se décentrer	42	72 %
Apprendre à admettre l'existence d'autres pratiques culturelles, d'autres coutumes, et d'autres valeurs	49	84 %
Viser la déconstruction des réflexes d'ethnocentrisme, des préjugés et des comportements stéréotypés et xénophobes	51	88 %
Développer des capacités empathiques et relativiser les différences culturelles	42	72 %
Autres ...	0	0 %

Représentation graphique N°16 :

Question N°11

- Apprendre à objectiver son propre système de références
- Apprendre à décoder correctement les messages émis
- Se décentrer
- Apprendre à admettre l'existence d'autres pratiques culturelles, d'autres coutumes et valeurs
- Viser la déconstruction des réflexes d'ethnocentrisme, des préjugés ...
- Développer des capacités empathiques et relativiser les différences culturelles
- Autres



Commentaire :

Après avoir dégagé la définition de l'approche interculturelle, les enseignants sont à présent appelés à préciser les enjeux de celle-ci dans un contexte scolaire.

Les premiers résultats semblent indiquer une forte sensibilité quant aux enjeux et apports de l'approche interculturelle.

Bien que l'écart de pourcentages entre les réponses fournies par les enseignants ne soit pas très significatif, il est à noter que la majeure partie des répondants mettent davantage l'accent sur l'enjeu de prévenir contre les attitudes d'ethnocentrisme, les préjugés et les comportements xénophobes qui agissent désavantageusement sur la communication à cause du décalage des schèmes interprétatifs.

Dans cette optique, il incombe aux enseignants praticiens de développer chez leurs élèves une compétence interculturelle basée sur la reconnaissance de l'existence de perceptions différentes qui ne ressemblent pas nécessairement aux nôtres. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant est amené à assurer sa mission de médiateur interculturel.

La plupart des enseignants considèrent l'approche interculturelle en classe de langue comme un procédé visant à prendre conscience des cultures étrangères et des différentes réalités sociales. En d'autres mots, l'apport de la perspective interculturelle constitue selon la majorité écrasante l'ouverture sur l'Autre en admettant ses particularités culturelles.

En somme, il semble que la majorité des enseignants enquêtés est suffisamment sensibilisée aux enjeux de l'interculturel en classe de FLE.

Question 12

A travers quelle(s) activité(s) d'apprentissage d'une séquence pédagogique estimez-vous envisageable de mettre en exécution les objectifs cités en amont ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

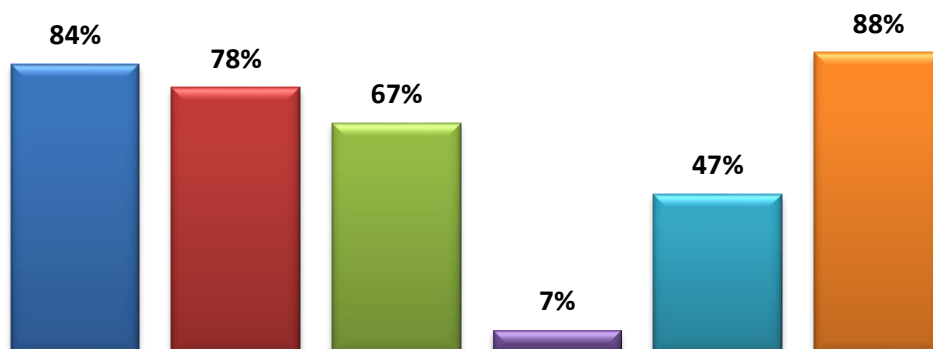
Tableau statistique N°17 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Compréhension de l'oral / Production orale	49	84 %
Compréhension de l'écrit	45	78 %
Atelier d'écriture / Production écrite	39	67 %
Ressources linguistiques	4	67 %
Remédiation	27	7 %
Atelier de réflexion et de partage (ARP / TD)	51	88 %

Représentation graphique N°17 :

Question N°12

- Compréhension de l'oral / Production orale
- Compréhension de l'écrit
- Atelier d'écriture / Production écrite
- Ressources linguistiques
- Remédiation
- Atelier de réflexion et de partage (ARP / TD)
- Atelier de réflexion et de partage (ARP / TD)



Commentaire :

Pour le formateur, l'approche interculturelle constitue une démarche inévitable en classe qui permet d'établir des passerelles entre deux ou plusieurs cultures. Dans le droit fil de cette réflexion et en vue de permettre au groupe-classe d'entrer en contact avec d'autres cultures et de développer une compétence interculturelle, les enseignants sont amenés à concevoir tout un ensemble d'activités et de démarches didactiques permettant à l'apprenant d'acquérir un réel savoir et surtout un savoir-faire.

La lecture des pourcentages affichés *supra* nous permet de constater que les positions des enseignants sont assez convergentes. En l'occurrence, les résultats obtenus auprès de notre échantillon orientent vers une grande variabilité dans les pratiques enseignantes quant à la mise en œuvre de l'interculturel en classe.

Cependant, l'aperçu global des données nous permet de constater que la majorité écrasante des enseignants enquêtés, soit 88%, pensent que les ateliers de réflexion partagée seraient la démarche didactique la mieux commode pour inscrire leurs pratiques dans le cadre d'une approche interculturelle.

En effet, les ARP est un espace de parole et de réflexion collective qui plaident l'autonomie de la pensée en faisant appel à la philosophie. Cette activité didactique devrait alors par voie de conséquence contribuer à la mise en œuvre de pratiques de classe renouvelées.

En d'autres mots, il s'agit d'une activité qui allie l'aspect linguistique à la dimension axiologique. A ce titre, le rôle du professeur est de structurer l'expérience en question dans un cadre bienveillant dans le but de développer chez les apprenants la pensée critique, créatrice et attentive et d'en tirer des enseignements.

4.3 Autour de la nouvelle réforme éducative et de la place de l'interculturel dans les nouveaux programmes d'enseignement et manuels scolaires du FLE de deuxième génération (Question 13 → 18)

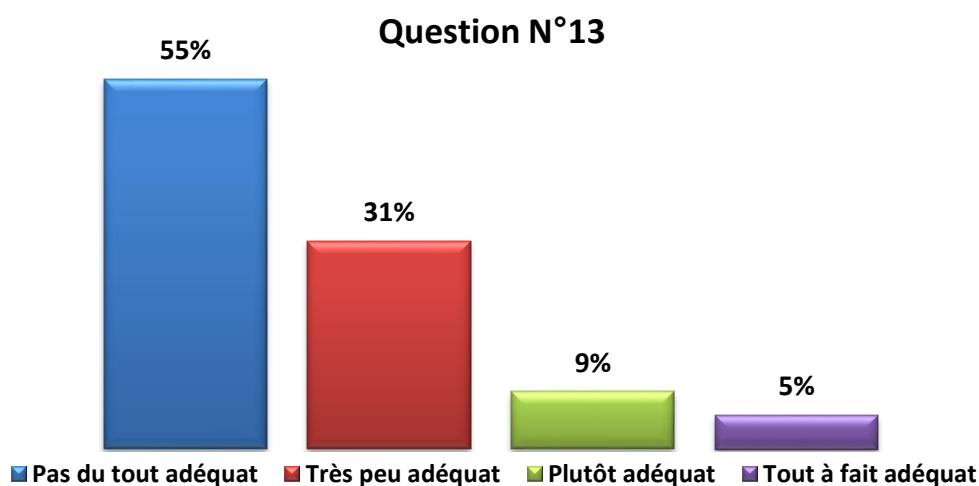
Question 13

A combien estimez-vous personnellement le degré de conformité entre le contenu des nouveaux manuels scolaires du FLE et les finalités que préconisent les textes officiels et les documents institutionnels quant à la promotion de l'approche interculturelle à l'ère de la nouvelle réforme éducative de deuxième génération ?

Tableau statistique N°18 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Pas du tout adéquat	32	55 %
Très peu adéquat	18	31 %
Plutôt adéquat	5	09 %
Tout à fait adéquat	3	05 %

Représentation graphique N°18 :



Commentaire :

Le système éducatif algérien comme celui des autres pays, s'est mobilisé pour refonder une école adaptée aux exigences et aux enjeux de la mondialisation dans le but de former à l'humanisme, à la citoyenneté, à la modernité et surtout à l'ouverture.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Par ailleurs, les nouveaux programmes d'enseignement en application au cycle moyen ont pour origine une grande réforme, dite de deuxième génération, ciblant une restructuration totale du système éducatif algérien et une révision des compétences à installer.

En outre, le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie tel que recommandé dans les programmes et directives officielles nous oriente vers des actions novatrices luttant contre des courants qui déconsidèrent l'agir culturel en classe de FLE.

Cette enquête de recherche se propose, entre autres, de mener une réflexion sur le traitement des contenus ayant trait à l'interculturel. En ce sens, l'interprétation des données obtenues nous conduit vers le degré d'engagement des enseignants du FLE dans le processus de rénovation et de modernisation des programmes et des pratiques d'enseignement.

Les réponses à cet item montrent que 32 enseignants (55%) affirment que le contenu des nouveaux manuels scolaires n'est pas du tout conforme aux finalités prônées par les textes officiels, 18 enseignants (31%) déclarent qu'il est très peu adéquat, 5 (09%) pensent qu'il est plutôt adéquat et enfin 3 (05%) informateurs trouvent qu'il est très conforme aux directives de la tutelle.

Les professeurs interrogés trouvent pour leur grande majorité que les supports textuels sélectionnés par les auteurs des manuels scolaires du FLE sont dédiés à un enseignement purement linguistique.

Dans ce sillage, ils demeurent vivement focalisés sur le perfectionnement linguistique et continuent à reléguer au second plan la dimension (inter)culturelle au sein des nouveaux programmes d'enseignement. De ce fait, nous constatons un fossé important entre les intentions telles qu'elles apparaissent dans les directives officielles et les réalités du terrain observées.

En effet, la référence à la dimension interculturelle et à la composante de la confrontation des cultures ne doit pas se réduire uniquement à la proclamation d'objectifs mais doit également émerger sous forme de contenus perceptibles, identifiables et exploitables.

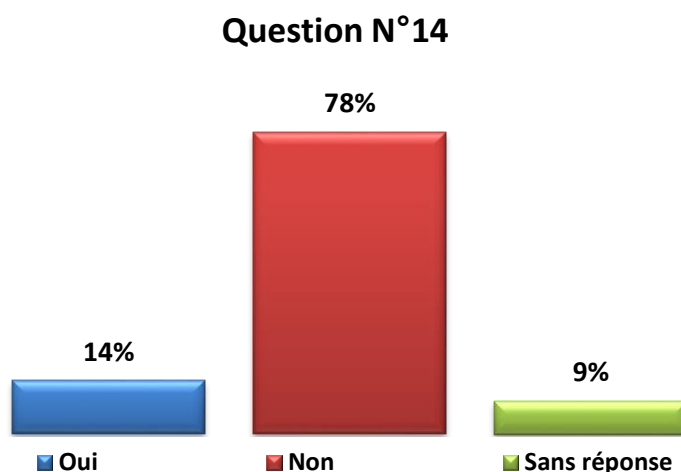
Question 14

Les nouveaux manuels scolaires du FLE de deuxième génération contribuent-ils réellement au développement de la compétence interculturelle et à la formation d'un individu conscient de la relation entre identité et altérité ?

Tableau statistique N°19 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	8	14 %
Non	45	78 %
Sans réponse	5	09 %

Représentation graphique N°19 :



Commentaire :

Ayant déjà étudié la place de la culture et de l'interculturel dans les programmes d'enseignement et dans les manuels scolaires de FLE en Algérie. La présente partie s'attèlera à cerner l'opinion des enseignants à ce sujet et ainsi de connaître leurs représentations à l'égard des contenus interculturels dans les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération.

Pour y parvenir, nous avons posé la question citée en amont. Cet item comprend alors un double objectif. Celui de savoir, dans un premier lieu, si les auteurs/concepteurs des

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

nouveaux programmes et manuels scolaires ont pris en compte la composante (inter)culturelle comme le préconisent les textes officiels et dans un second temps vérifier les connaissances des professeurs sur les programmes car c'est dans ceux-ci que les objectifs d'enseignement de la discipline sont établis et définis.

La majorité écrasante des enseignants sondés déclarent que l'interculturel occupe une place insuffisante, non approfondie, marginale, et complètement négligée par rapport à d'autres activités notamment, les ressources linguistiques communément appelées points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, etc.). En d'autres termes, la majorité des enquêtés, soit 45 enseignants (78%), indiquent que les manuels actuels ne sont qu'une actualisation de leurs prédécesseurs.

En effet, l'analyse, effectuée dans le chapitre précédent, nous a montré que les documents officiels recommandent le traitement de l'interculturel dans les programmes d'enseignement. Néanmoins, les contenus et supports proposés dans les manuels ne reflètent que la réalité algérienne. C'est sans nul doute à la conception des programmes que nous devons de telles lacunes.

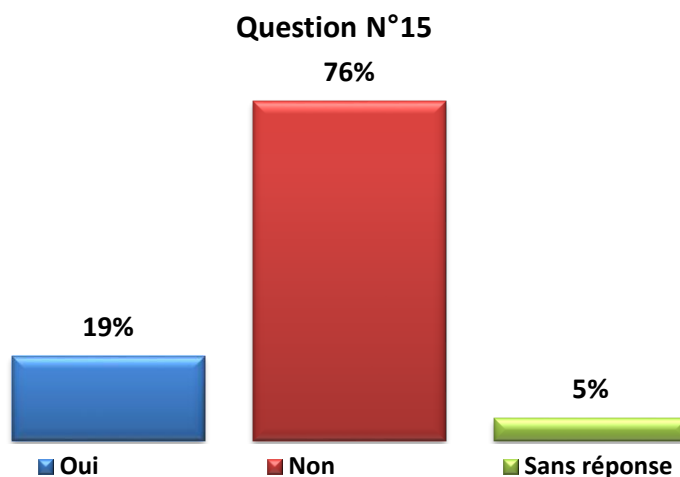
Question 15

Les activités et les supports proposés valorisent-ils les différents domaines de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoir-devenir) ?

Tableau statistique N° 20:

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	11	19 %
Non	44	76 %
Sans réponse	3	05 %

Représentation graphique N° 20 :



Commentaire :

L'approche interculturelle ne dénote pas seulement la transmission d'un arsenal de connaissances variées sur le système de référence de l'Autre, mais aussi de concourir au développement de plusieurs autres attitudes, comportements, valeurs et compétences, à savoir : les savoir-être, savoir-faire, savoir-agir, savoir comprendre, savoir devenir, savoir s'engager, etc. Il serait dès lors impossible de restreindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage à des savoirs purement linguistiques ou communicatifs.

Les réponses à cette assertion montrent que 44 enseignants (76%) sont en désaccord, 11 (19%) sont d'accord et 3 (5%) n'ont aucune opinion à émettre. Au regard des réponses des questions précédentes, certains ont fait preuve d'une incohérence dans leurs choix.

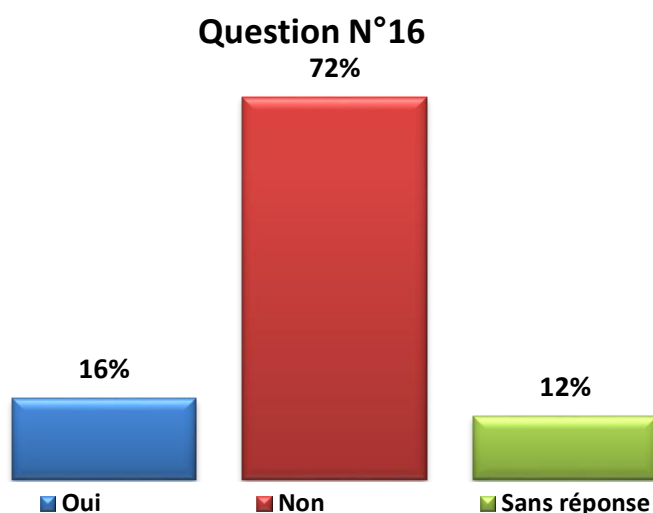
Question 16

Les indices culturels présents dans les nouveaux manuels scolaires sont-ils facilement repérables par l'enseignant et l'élève ?

Tableau statistique N° 21:

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	9	16 %
Non	42	72 %
Sans réponse	7	12 %

Représentation graphique N° 21 :



Commentaire :

Les résultats nous ont révélé que les supports proposés dans les manuels scolaires, textuels ou iconiques soient-ils, ne sont pas facilement repérables. Dans leur presque totalité, les enseignants de notre échantillon répondent défavorablement à notre question mettant en évidence un certain nombre d'éléments importants.

Les résultats ci-dessus montrent que tous les enseignants, ou presque, ne sont pas d'accord car parmi les 58 enseignants de notre échantillon, 42 (72%) enseignants considèrent que les indices culturels présents dans les nouveaux manuels scolaires ne sont pas facilement repérables par l'enseignant et l'élève et seulement 9 (16%) sont d'accord considérant le contraire de ce qui a été stipulé, 7(12%) informateurs n'ont pas réagi.

Question 17

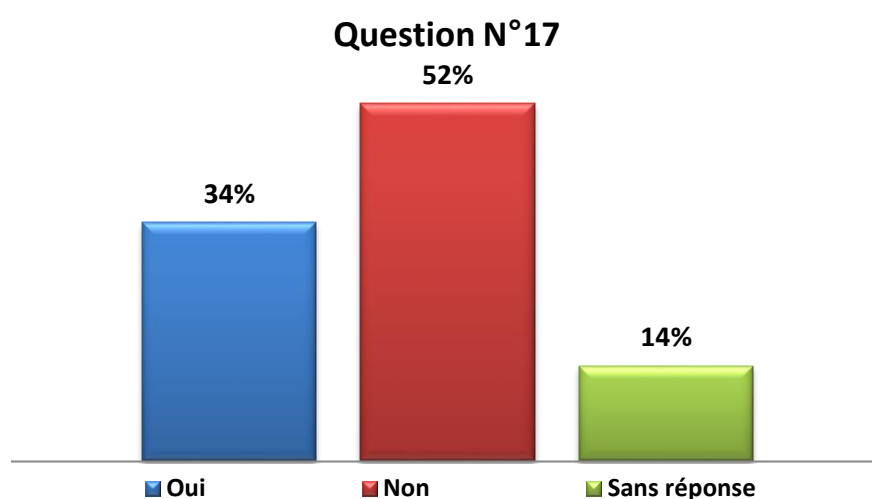
Dans l'absence des supports porteurs d'indices culturels, faites-vous appel à d'autres sources ? Si oui, lesquels ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

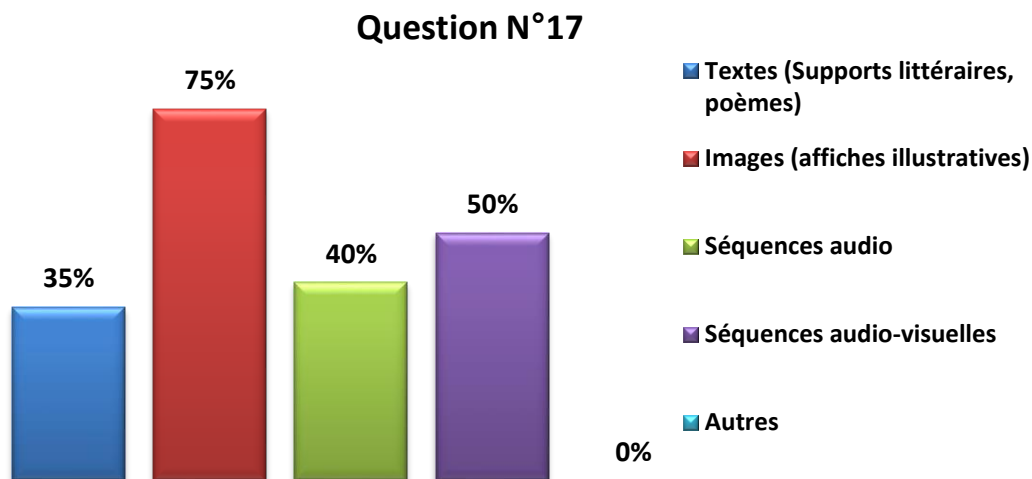
Tableau statistique N° 22 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	34 %
Non	30	52 %
Sans réponse	8	14 %

Réponses	Nombre	Pourcentage
Textes (Supports littéraires, poèmes ...)	7	35 %
Images (affiches illustratives)	15	75 %
Séquences audio	8	40 %
Séquences audio-visuelles	10	50 %
Autres... précisez	0	0 %

Représentation graphique N° 22 :





Commentaire :

Bien que l'écart entre les réponses affirmatives et les réponses négatives ne soit pas considérable, il faut noter que la moitié des enseignants, soit 52%, déclare ne pas recourir à d'autres supports porteurs de dimension interculturelle ce qui démontre, entre autres, l'inintégration des NTIC en classe de FLE.

Tandis que 34% des enseignants questionnés déclarent opter pour des documents parascolaires et authentiques (audio/audio-visuels) répondant aux besoins des différentes situations de communication en rapport avec les projets pédagogiques et la typologie du discours. Ces enseignants recherchent des moyens alternatifs et novateurs afin de permettre aux élèves d'apprendre à objectiver leur système de référence et surmonter leurs éventuelles réticences.

Par ailleurs, à partir des résultats du tableau et du graphique ci-dessus, nous pouvons conclure que l'ensemble des réponses des enseignants interrogés à ce niveau convergent. En effet, par manque de moyens visuels et audiovisuels, les enseignants font souvent appel aux affiches illustratives pour exposer les idées. Or que (40%) des informateurs recourent aux documents audios par nécessité quand la thématique l'exige, 50% des enseignants questionnés préfèrent utiliser les séquences authentiques audiovisuelles en rapport avec la thématique du projet et la compétence discursive à développer car les apprenants sont plus engagés dans le cours et posent des questions quant au contexte culturel. Ceux-ci préconisent le recours aux TIC et enfin, 35% de la population sondée recourent généralement aux documents écrits.

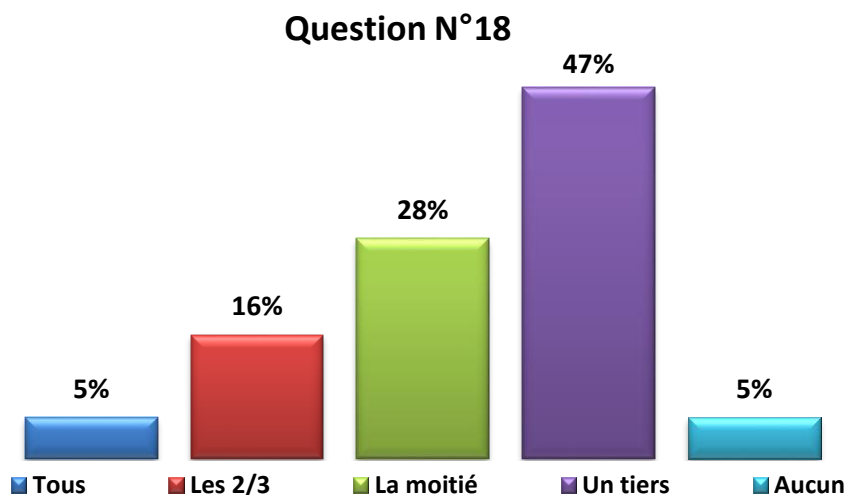
Question 18

Parmi les élèves d'une classe, combien d'apprenants sont réellement intéressés par la découverte des cultures étrangères ? Justifiez votre choix

Tableau statistique N° 23 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tous	3	5 %
Les 2/3	9	16 %
La moitié	16	28 %
Un tiers	27	47 %
Aucun	3	5 %

Représentation graphique N° 23 :



Commentaire :

Les réponses de notre population laissent entrevoir une grande dispersion des réponses des enseignants quant au niveau d'intérêt vis-à-vis de la découverte des cultures étrangères de la part des élèves d'une même classe.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Par-delà les points de vue aussi divers soient-ils, les réponses convergent aussi en ce qui concerne les raisons pour lesquelles les élèves ne s'y impliquent. En voici une synthèse des réponses apportées par les enseignants à l'égard des représentations de leurs élèves :

- Le manque des connaissances linguistiques provoque chez les élèves des difficultés d'assimilation et une réticence durant le processus d'enseignement/apprentissage à visée interculturelle ;
- Les représentations que se font les apprenants de la langue-cible conditionnent mais surtout entravent tout désir et toute volonté d'apprendre cette langue ;
- Le rejet provient de certaines idées préconçues liées à l'image persistante du colonisateur ;
- Ils voient dans la culture française une source de menace à leur identité nationale.

En effet, Zarate affirme que :

La notion des représentations problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement. (1995, p. 36)

Dès lors, la prise de conscience de ces images mentales dépréciatives que portent les élèves vis-à-vis de la langue-cible et par ricochet la culture y afférente requiert une véritable réflexion interculturelle en classe car « *elle vise auprès des étudiants de développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leurs identités culturelles toute en reconnaissant celle des autres.* » (Windmüller, 2011, p.42).

4.4 Autour de la formation reçue à l'interculturel et des attentes exprimées quant à un éventuel dispositif de formation à l'interculturel (Question 19 → 24)

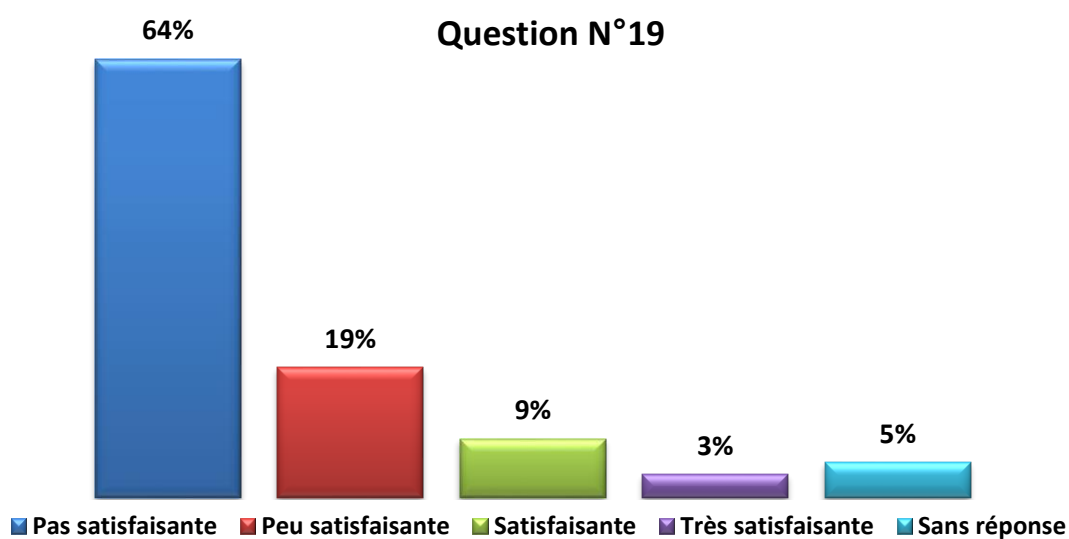
Question 19

Comment jugez-vous la formation initiale suivie à l'Université ? Initie-t-elle suffisamment les futurs professeurs à la mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Tableau statistique N° 24 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Pas satisfaisante	37	64 %
Peu satisfaisante	11	19 %
Satisfaisante	5	09 %
Très satisfaisante	2	03 %
Sans réponse	3	05 %

Représentation graphique N° 24 :



Commentaire :

Cet item a pour intérêt de questionner la prise de conscience et les pratiques de formation des enseignants de FLE en matière d'interculturel et de savoir, ainsi, si ce dernier a fait partie du processus de formation initiale qui leur a été dispensée.

En effet, l'enseignant d'aujourd'hui dans son nouveau rôle de médiateur culturel est censé être suffisamment outillé pour conduire l'élève à la découverte d'un monde différent et à la compréhension de l'Autre dans un cadre de réciprocité et d'échange mutuel. Une telle perspective humaniste et interactive implique une véritable intégration de la dimension interculturelle dans les programmes de formation initiale du personnel enseignant. A ce titre, Castellotti et de De Carlo considèrent la formation comme

Médiation entre la pratique et la théorie ; c'est elle qui sous-tend l'ensemble du dispositif, en privilégiant une démarche de va et vient qui part de l'observation du terrain pour interroger les recherches des spécialistes avant de retourner dans la classe pour y expérimenter les médiations envisagées. (1995, p.163).

Etant donné que l'interculturel est « *d'abord et avant tout une pratique.* » (Pretceille, 1996, p.11) la formation initiale et/ou continue devrait être perçue comme « *le terrain privilégié d'une rencontre : rencontre entre théorie et pratique, entre chercheurs et enseignants.* » (Calliabetso-Coraka, 1995, p.10).

Par ailleurs, les professeurs d'enseignement moyen enquêtés considèrent pour la plupart ne pas avoir été suffisamment préparés pour pratiquer l'interculturel en classe de langue. Ainsi, les résultats ci-dessus montrent que 37 enseignants (64%) déclarent être totalement insatisfaits de la formation reçue, 11 (26%) informateurs sont peu satisfaits, 05 (09%) trouvent que la formation reçue est satisfaisante, 02 (03%) enseignants semblent très satisfaits et enfin 03 (05%) informateurs n'ont rien à dire à ce propos. Ce pourcentage est intrigant dans la mesure où ils sont censés savoir si l'approche interculturelle a été évoquée pendant les diverses phases de leur formation ou non.

Eu égard à tout ce qui précède, nous considérons qu'il est grand temps que la formation à interculturel soit incluse comme paradigme dans la formation des futurs enseignants.

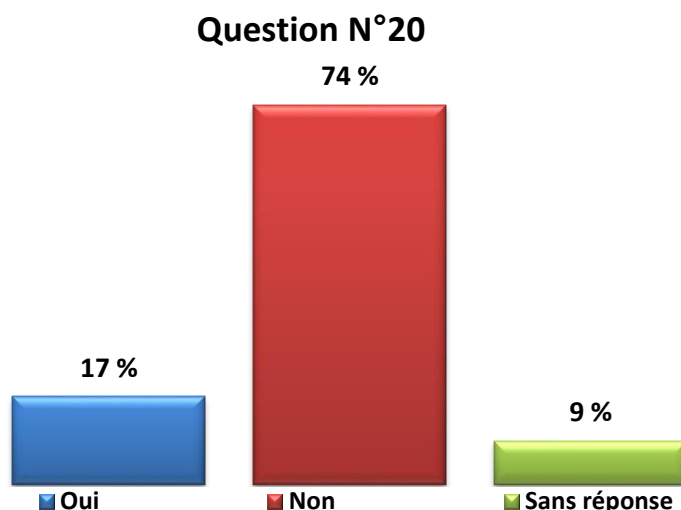
Question 20

Pensez-vous avoir suffisamment de connaissances théoriques et pratiques pour initier vos élèves à la dimension interculturelle ?

Tableau statistique N° 25 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	10	17 %
Non	43	74 %
Sans réponse	5	09 %

Représentation graphique N° 25 :



Commentaire :

Les enseignants doivent être pourvus d'outils indispensables à l'exercice de leur rôle de formateur et de médiateur interculturel. Helaiiss souligne à ce propos que l'enseignant « *est plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel.* » (2018, p. 12)

Toutefois, d'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que la majorité écrasante de nos professeurs informateurs soit 74% pense ne pas avoir suffisamment de connaissances théoriques et pratiques afin d'initier leurs élèves à l'interculturel en classe de FLE.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Les pourcentages cités en amont suggèrent que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés en termes d'interculturel. S'ajoute à cela, qu'ils n'ont joui d'aucune formation continue dans cette optique lors des rencontres pédagogiques et que, par suite logique, les connaissances acquises sont la résultante d'un apprentissage sur le tas.

Une extension à ce travail permettrait une réflexion approfondie sur les programmes de formation des enseignants à l'ENS et à l'université dans le but d'examiner la part attribuée à l'interculturel en classe de FLE et d'identifier le degré de contribution effective de cette formation.

Face à ce postulat, nous constatons que les enseignants sont relativement conscients de la nécessité d'intégrer l'approche interculturelle dans leurs leçons mais rencontrent de multiples difficultés à traduire leurs connaissances empiriques en activités pédagogiques.

En d'autres mots, en vue de permettre au groupe-classe d'entrer en contact avec d'autres cultures et de développer, *in fine*, une compétence interculturelle, l'enseignant doit être pourvu de vastes connaissances encyclopédiques qui favorisent l'expertise en la matière.

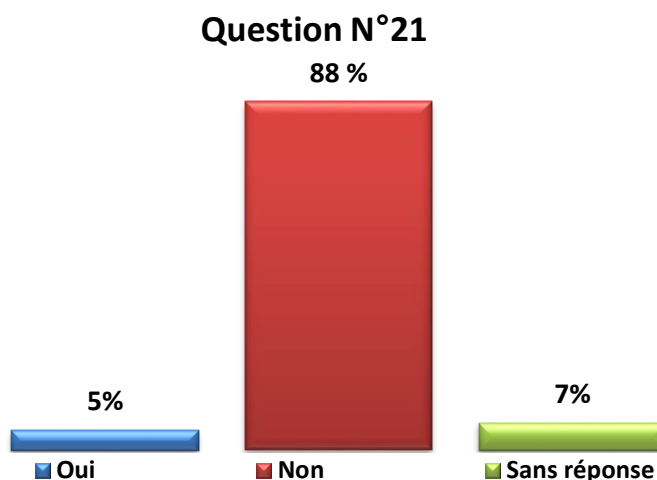
Question 21

Vous est-il aisé d'élaborer des fiches pédagogiques et des grilles visant l'installation et l'évaluation de la compétence interculturelle ?

Tableau statistique N° 26:

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	3	05 %
Non	51	88 %
Sans réponse	4	07 %

Représentation graphique N° 26 :



Commentaire :

Cette question a pour objectif de savoir si les enseignants pratiquaient l'approche interculturelle adéquatement et ce, à travers l'élaboration des fiches pédagogique et des grilles critériées visant l'installation et l'évaluation de la compétence interculturelle chez leurs apprenants.

La réponse à cet item est « non » et elle est quasi unanime chez tous les enseignants sondés.

En effet, en réaction à cette question, les informateurs reconnaissent avec une grande majorité soit 88% ne pas pouvoir concevoir de fiches pédagogiques ayant trait à la compétence interculturelle, tandis que seulement 05 (5%) déclarent pouvoir le faire et 4 (7%) n'ont pas répondu. Par conséquent, la majorité estime ignorer comment établir un plan d'apprentissage centré sur les apprenants et qu'ils ne sont pas en mesure de pratiquer ou de mettre en place l'interculturel en classe par le biais des fiches pédagogiques et grilles d'évaluation.

L'enseignant est souverain dans sa classe c'est-à-dire que lui seul a la possibilité de recenser les besoins de ses apprenants. Or, il n'en demeure pas moins que la plupart des professeurs enquêtés suivent les programmes d'enseignement en vigueur sans y fournir le moindre changement.

Face au progrès permanent de la science et aux multiples réformes dans le secteur éducatif, les programmes de formation continue, notamment les journées pédagogiques, devraient engager une mise à niveau des stratégies et des méthodes de travail dans l'intention d'initier les professeurs à mieux gérer les situations de conflit et d'incompréhension occasionnées par les attitudes de xénophobie et d'ethnocentrisme susceptibles de surgir en classe.

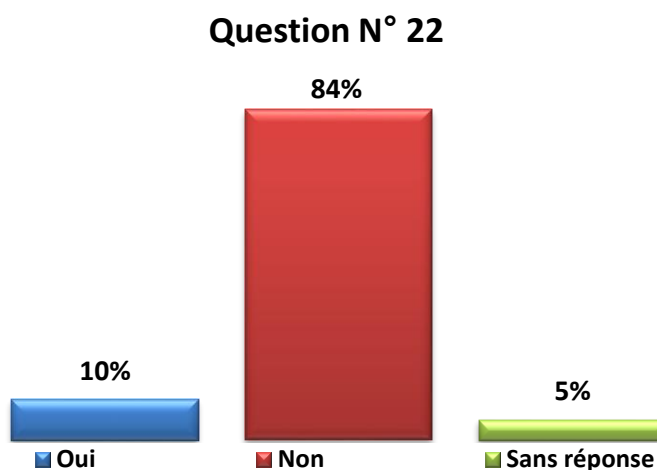
Question 22

Lors des journées pédagogiques, vos inspecteurs s'intéressent-ils à la dimension interculturelle ? Vous interpellent-ils quant à son importance en classe de FLE ?

Tableau statistique N° 27 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	6	10 %
Non	49	84 %
Sans réponse	3	05 %

Représentation graphique N° 27 :



Commentaire :

Parmi les réactions des 55 informateurs de notre panel, il ressort que la majorité reconnaît que pendant les journées pédagogiques très peu de réflexions allant dans ce sens ne sont engagées ni avec les inspecteurs chargés de la matière, ni avec les professeurs formateurs, ni avec les auteurs-concepteurs des programmes d'enseignement et des manuels scolaires.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

A ce titre, les rencontres auxquelles prennent part les professeurs d'enseignement moyen de langue française évincent de leur thématique de formation la pédagogie de la composante culturelle/interculturelle.

De même, les professeurs stagiaires ont rarement évoqué la compétence (inter)culturelle au cours de leur formation supérieure ou dans l'exercice de leur fonction. Ces constats émanent d'un contact permanent avec les enseignants de FLE en notre qualité de PEM. En effet, les rencontres pédagogiques auxquelles nous avons été témoin, ont, pour la plupart pour ne pas dire toutes, été au profit du fonctionnement/perfectionnement linguistique.

Dès lors, il aurait été plus judicieux de songer à dompter les appréhensions des enseignants vis-à-vis du fossé qu'ils confrontent entre les mécanismes de l'enseignement linguistique et ceux de l'interculturel.

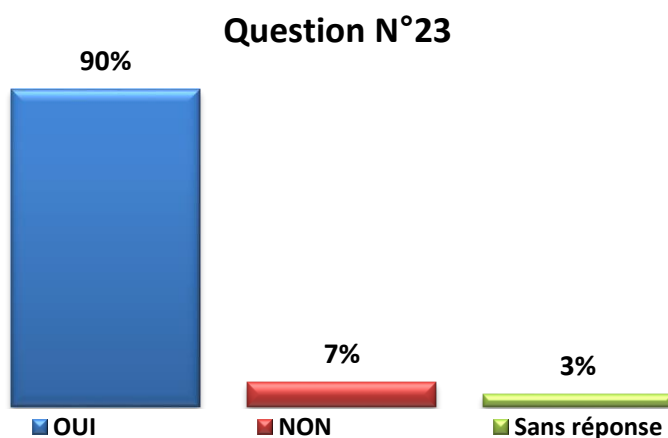
Question 23

Seriez-vous intéressé par un dispositif de formation à l'approche interculturelle en classe de FLE ? Justifiez votre choix

Tableau statistique N° 28 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	52	90 %
Non	4	07 %
Sans réponse	2	03 %

Représentation graphique N° 28 :



Commentaire :

A la lumière des données recueillies des items précédents, nous avons constaté que les professeurs du FLE ont du mal à transposer leurs connaissances théoriques en compétences et en activités de classe. La raison fondamentale étant l'absence d'une formation initiale et d'une sensibilisation à « *une découverte apaisée de la culture de l'Autre et de la sienne propre.* » (Galisson & Puren, 1999, p.150)

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

La compétence culturelle impose d'explorer de nouvelles voies ouvertes avec des outils viables. Comme le rappelle, encore, si bien G. Zarate « *la dimension culturelle est souvent minorée dans les matériaux d'enseignement. Si on veut lui accorder une place équitable, ce choix relève de la responsabilité directe de l'enseignant.* » (1993, p.72).

Comme en attestent les résultats affichés, les répondants reconnaissent pour leur grande majorité, soit 90%, être intéressés par la mise en place d'un dispositif didactique réflexif de formation à l'approche interculturelle en classe de FLE. Par ailleurs, il a été intéressant de constater que nos enseignants interrogés affichent une forte volonté d'améliorer leurs pratiques enseignantes dans une perspective interculturelle en vue de répondre plus adéquatement aux besoins effectifs des élèves.

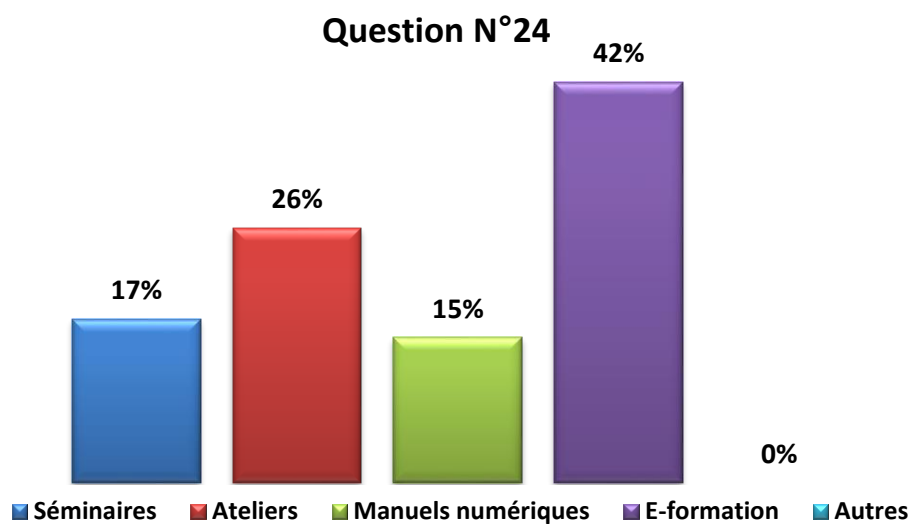
Question 24

Voulez-vous que ce dispositif soit sous forme de :

Tableau statistique N° 29 :

Réponses	Nombre	Pourcentage
Séminaires	9	17 %
Ateliers	14	26 %
Manuels numériques	8	15 %
E-formation	22	42 %
Autres	0	0 %

Représentation graphique N° 29 :



Commentaire :

Dans le but de répondre aux nouvelles situations d'enseignement, de mûrir les connaissances des enseignants et améliorer leurs pratiques professionnelles, il est nécessaire de mettre en place des formations continues par le biais des méthodes alternatives.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

Les résultats ci-dessus montrent une grande dispersion des réponses des enseignants quant aux différentes modalités de formation à l'interculturel. En effet, 42% des professeurs enquêtés préfèrent une E-formation, 26% privilégient des ateliers de formation, 17% considèrent que les séminaires sont plus bénéfiques, et enfin 15% des informateurs ont opté pour les manuels numériques.

A travers cette question, nous avons eu à constater que parmi plusieurs modalités de formation, les professeurs d'enseignement moyen préfèrent les plateformes d'(auto)formation en ligne grâce aux nouvelles technologies d'information et de communication.

Conclusion

Parmi les préoccupations principales de notre recherche est d'étudier et d'examiner la dimension interculturelle afin de montrer comment et à quel degré les contenus des programmes d'enseignement et des nouveaux manuels scolaires de la nouvelle réforme éducative de deuxième génération promeuvent la mise en place de l'approche interculturelle. En d'autres termes, notre approche s'est attelée à vérifier la cohérence entre les discours officiels, les programmes ainsi que les représentations des enseignants vis-à-vis de l'approche interculturelle en classe de FLE.

Par ailleurs, nous avons pu constater dans les chapitres précédents que l'approche interculturelle tente à se faire prévaloir à travers les directives institutionnelles et les programmes d'enseignement. La présente partie s'assigne comme objectif de déceler et d'examiner si elle est mise en pratique par les professeurs de français en classe.

Cette enquête par questionnaire, qui ne se prétend pas exhaustive, cherche d'abord à souligner les problèmes inhérents à l'enseignement/apprentissage de l'approche interculturelle puis à susciter une réflexion approfondie sur la place accordée aux démarches et contenus interculturels dans les pratiques enseignantes et de pouvoir ainsi corroborer ou réfuter l'hypothèse sur le lien entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives.

Il s'agit donc, dans cette conclusion, de dresser un bilan de notre enquête. En effet, après avoir défini soigneusement le cadre situationnel de notre enquête par questionnaire et examiné les questions relatives à la situation socio-professionnelle des professeurs enquêtés, nous avons discuté, dans un premier lieu, les questions qui portent sur les représentations des enseignants relatives à la dimension interculturelle dans l'enseignement. Dans un second lieu, nous avons exploré les questions liées à la place accordée aux contenus et démarches interculturels dans les pratiques de classe ainsi que dans les curricula et les manuels scolaires de la nouvelle réforme du système éducatif algérien, dite, de deuxième génération. Et enfin, nous avons examiné les questions ayant trait à la formation reçue à l'université quant à la mise en place de l'approche interculturelle en classe ainsi qu'au dispositif de formation qu'ils souhaiteraient recevoir face à ladite approche.

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

D'abord, il semble que les variables socio-professionnelles définies ne jouent pas un rôle considérable dans les représentations des enseignants enquêtés quant à l'approche interculturelle.

Outre les données recueillies permettant de cerner l'échantillon de ces professeurs (sexe, âge, ancienneté ...), le premier niveau d'analyse consiste à déterminer leurs niveaux de perception, de conscience et de maîtrise de l'approche interculturelle en classe de FLE. En l'occurrence, nous avons tenté de voir dans quelle mesure les professeurs d'enseignement moyen peuvent tenir compte des nouvelles propositions didactiques suggérées par les nouveaux programmes et curricula de la nouvelle réforme éducative.

Après une ultime interprétation des résultats obtenus nous avons constaté que malgré la prise de conscience des enjeux et apports de l'approche interculturelle, les enseignants se heurtent à des contraintes et des obstacles qui compromettent la mise en œuvre de ladite approche en classe de FLE.

Le second volet d'analyse concerne la nouvelle réforme éducative et les nouveaux manuels scolaires de français.

Il nous a été permis de confirmer en invoquant les différents témoignages de nos informateurs sondés que la réalité du terrain révèle une marginalisation de la culture de l'Autre, que ce soit dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage, dans les contenus des manuels scolaire ou encore dans les pratiques effectives des enseignants. En effet, parmi les facteurs pour lesquels l'on attribue à l'interculturel une portion congrue, nous soulevons les multiples représentations dévalorisantes inhérentes essentiellement à la douloureuse période coloniale qui n'a pas pu s'effacer des esprits.

Le système éducatif algérien se trouve oscillant entre la nécessité de la promotion des langues et des cultures étrangères d'une part, et l'attachement à la culture nationale et aux valeurs qui fondent l'identité nationale algérienne à savoir : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité* d'autre part.

Les résultats de notre enquête démontrent un écart entre les objectifs annoncés dans les textes officiels et les programmes d'enseignements, d'une part, et les manuels et les pratiques des enseignants d'autre part. En effet, les réponses de la majorité des enseignants du FLE sont consensuelles ; ils admettent avoir des connaissances plus limitées en ce qui

Chapitre 6 : La dimension interculturelle : entre représentations et actions

concerne l'enseignement de la dimension (inter)culturelle et demeurent centrés sur l'enseignement classique axé exclusivement sur le développement de la compétence linguistique.

Les réponses des premiers concernés quant aux pratiques enseignantes ont également démontré ont également mis en évidence l'absence de changement significatif, comme le promettent les discours officiels et les textes institutionnels, dans les nouveaux manuels scolaires de français. Ils affirment, également, que les programmes n'ont pas pour objectif principal le développement de la compétence (inter)culturelle. Néanmoins un pourcentage insignifiant des enseignants sensibilise occasionnellement leurs élèves aux faits (inter)culturels du FLE très peu rencontrés dans les textes et les activités de compréhension/production.

Ils indiquent, enfin, que la quasi-totalité des supports et des thèmes soulevés par le manuel scolaire de français est plutôt riche d'indices identitaires et de références linguistiques, sociales et culturelles étroitement en lien avec la culture d'origine.

En effet, force est de constater que les enseignants de FLE sont inéluctablement confrontés à une documentation insuffisante voire inexistante en vue de s'appropriier les nouvelles réformes proposées notamment celles ayant trait à la pédagogie interculturelle. Ainsi, ils se retrouvent contraints soit à adhérer à ces nouvelles approches en recourant à la formation sur le tas, soit à faire appel à leurs savoirs et savoir-faire dans le but de dispenser des connaissances à des apprenants qui se montrent plus exigeants et moins réceptifs envers les contenus d'enseignement qui leur sont proposés.

Au stade actuel de notre recherche, nous avons pu mettre en exergue certains facteurs contraignants à savoir : obstacles d'ordres formel et pédagogique, acteurs opposants, contraintes techniques, etc. Dès lors ces observations font mieux comprendre la nécessité d'instaurer un éventuel dispositif de formation à l'approche (inter)culturelle en classe FLE ayant pour vocation de contribuer à construire une réflexion métaculturelle constructive. Par ailleurs, Les résultats de l'enquête démontrent, sans l'ombre d'un doute, que les enseignants expriment une forte volonté d'améliorer leurs pratiques enseignantes dans une perspective interculturelle.

Conclusion générale

Conclusion générale :

« La réforme n'est jamais permanente, stricto sensu. Toutefois, les systèmes éducatifs, comme les autres organisations, ont appris qu'aucune réforme ne réglera durablement les problèmes auxquels elle prétend répondre. » Philippe Perrenoud (1996, p.54)

Dès l'indépendance du pays, les décideurs politiques se sont fortement engagés à réformer le système éducatif algérien à tous les niveaux, du primaire au supérieur. L'objectif majeur étant l'amélioration du rendement scolaire et la remédiation aux carences et aux insuffisances constatées dans l'ancien système scolaire empreint d'un taux considérablement élevé de redoublements, d'échecs et de déperditions scolaires. Pour cela, les législateurs pédagogiques se sont attachés à reconsidérer de manière complète les finalités, le mode de fonctionnement et les valeurs du système scolaire de fond en comble. Les programmes scolaires, les méthodes pédagogiques, les principes directeurs, les objectifs et la culture de l'école ont été réexaminés de près. L'objectif étant de remodeler le système éducatif en vue de l'aligner sur le modèle éducatif occidental.

De façon plus prosaïque, pour que notre système puisse opérer de manière efficiente, il est essentiel de mettre en place une politique éducative axée sur la qualité et l'amélioration constante de l'enseignement ainsi que sur le renforcement de l'identité de l'apprenant et son intégration dans l'environnement économique et social.

Nous avons tenté, à travers notre travail de recherche, de déceler si la nouvelle réforme éducative, dite de deuxième génération/mouture, de par son volet pédagogique, concoure à une meilleure prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Notre approche a, par conséquent, consisté à mettre en confrontation les fondements conceptuels et théoriques de cette nouvelle réforme éducative, les nouveaux contenus d'enseignement ainsi que les représentations des enseignants de FLE quant à l'approche interculturelle.

Pour cela, nous avons, en premier lieu, passé en revue les discours officiels, manifestes et latents émanant de la tutelle, dans l'intention de dresser un état des lieux sur les attentes institutionnelles et les choix théoriques de la nouvelle réforme éducative algérienne mais surtout en vue de souligner la place allouée à la dimension interculturelle.

En effet, les discours officiels suggèrent la possibilité d'un enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE, axé sur la dimension interculturelle en

Conclusion générale

favorisant une prise de conscience de la richesse du patrimoine culturel originel. Autrement dit, cela encourage l'adoption d'une approche métaculturelle qui pourrait aider à promouvoir une approche interculturelle, visant à établir des liens d'échange, à édifier des passerelles pour le partage et à promouvoir l'égalité entre les différentes cultures. Ledit processus correspond en tous points à ce que Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher décrivent comme étant le processus de « *cohésion éducative* ». Selon leur perspective, « *S'orienter vers autrui passe d'abord par une pleine conscience de soi, il s'agit de disposer d'un ancrage culturel propre et de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités et ses singularités* ». (2001, P 163)

A cet égard, il convient de noter que le système scolaire algérien, à l'instar des autres systèmes éducatifs à travers le monde, s'efforce, tant bien que mal, d'agir dans le sens de la qualité et du perfectionnement. Néanmoins et en dépit de la mise en pratique de toute une série de réformes, notamment la dernière réforme de deuxième génération, la réalité éducative algérienne n'a toujours pas fait florès et continue par conséquent à résister à l'inédit et aux nouvelles visions du monde. Cela s'explique, en partie, par le fait que la référence à la dimension interculturelle ne doit pas se réduire uniquement à la proclamation d'objectifs mais doit également émerger sous forme de contenus perceptibles, identifiables et exploitables.

De surcroît, les critiques récurrentes à l'égard du renouveau pédagogique ainsi qu'envers les récentes restructurations opérées par le MEN soulèvent des interrogations sur la clarté et la pertinence de la réforme entreprise en Algérie il y a plus de dix ans. En effet, si l'on considère que la compréhension de l'esprit d'une réforme est nécessaire pour s'en emparer, il est clair que la majorité de la communauté éducative n'a pas réussi à percer celui de la réforme actuellement en vigueur. Pourquoi est-ce si ardu de saisir l'essence même de ladite réforme ? Nous sommes d'avis que cela est dû en grande partie au manque de clarté qui entoure cette réforme pour diverses raisons. Tout d'abord, il est important de souligner que ledit renouveau pédagogique repose sur des concepts vagues et ambigus. Cette imprécision rend complexe l'assimilation des principes fondamentaux de la réforme, entraînant dès lors une confusion chez les enseignants et les autres parties prenantes. De plus, il convient de noter l'absence d'un partenariat pédagogique fédérant formateurs, enseignants et auteurs-concepteurs des contenus d'enseignement. En effet, une collaboration étroite et une coordination efficace entre ces différents acteurs clés sont

Conclusion générale

d'une importance capitale afin d'assurer une compréhension limpide et une mise en œuvre cohérente des orientations institutionnelles.

Par ailleurs, en guise de corpus, notre choix s'est porté sur la multitude de supports, textuels ou iconiques soient-ils, mis à la disposition des apprenants par l'entremise du manuel scolaire du cycle moyen. Pour cela, notre approche a eu pour objectif de déceler dans un premier temps la place accordée, ou pas, à la dimension interculturelle. Nous avons alors ciblé les textes et les énoncés pédagogiques proposés dans les différentes activités d'apprentissage, y compris les supports servant d'appui aux points de langue relevés dans ces manuels. Dans un second temps, nous avons suggéré des pistes didactico-pédagogiques des composantes interculturelles par le biais des mêmes contenus didactiques proposés mais en variant les activités et les questions de compréhension. Ainsi, nous avons procédé à une analyse de contenus, combinée avec un versant quantitatif et autre qualitatif, à partir des schèmes (inter)culturels relevés dans les quatre manuels scolaires en usage dans le cycle moyen.

Il est à noter qu'à travers la lecture des nouveaux manuels scolaires, la dimension interculturelle est relativement absente aux dépens d'une forte contextualisation. En d'autres mots, les contenus proposés ne sont pas pensés dans une logique de centration sur l'objectif interculturel et semblent, en revanche, être orientés vers une philosophie générale relevant des valeurs universelles. Cette marginalisation peut s'expliquer par la situation pour le moins ambiguë que vit la langue française en Algérie et son association avec une forme de discours idéologico-historique. Ainsi, le système éducatif en Algérie oscille entre la nécessité de la promotion des langues et des cultures étrangères d'une part, et l'attachement à la culture nationale et aux valeurs qui la sous-tendent, lesquelles constituent l'identité nationale algérienne, à savoir : *l'islamité, l'arabité, l'amazighité* d'autre part. De ce fait, nous constatons un fossé significatif et une disparité criante entre les intentions telles qu'elles apparaissent dans les injonctions officielles et les réalités du terrain observées.

Cependant, les textes proposés sont mis à profit dans le manuel pour en faire des supports à des prises de parole multiples et des activités diversifiés : compréhension, expression, interaction, lexicque, grammaire, culture, etc. Ce qui peut être exploité dans une visée interculturelle complétant la visée contextualisante si l'enseignant possède la volonté et les moyens pour le réaliser.

Conclusion générale

En effet, par l'analyse de situations significatives culturellement, il faudrait trouver des entités observables qui pourraient être inventoriées et ensuite réinvesties par les apprenants dans une autre situation interculturelle. A cet égard, il revêt une importance primordiale de ne pas réduire l'interculturel à des savoirs et connaissances sur l'Autre car il ne s'agit pas de faire une nomenclature d'éléments culturels et de rester à un stade documentaire, il s'agit au contraire d'acquérir des outils méthodologiques qui permettent à l'apprenant d'analyser, d'interpréter et de comprendre.

Dans ce sillage, les enseignants sont appelés à devenir des « *éducateurs critiques* » agissant en tant qu' « *acteurs sociaux et intellectuels transformateurs* ». (Giroux, 1988, cité par Auger, 2007, p.216). En pratique, cela implique de fournir des sources variées pour aider à comprendre les représentations et les stéréotypes courants, ce qui nécessite de présenter différents types de documents. Sur le plan humain, il est important de favoriser la capacité à adopter une posture réflexive, de relativiser, de se décentrer afin d'éviter « *les phénomènes de hiérarchisation* » (Auger, 2007, p. 216) et d'aider l'apprenant à acquérir une meilleure conscience de soi et de l'Autre tout en restant ancré dans son identité.

Ainsi, la promotion de l'interculturel en classe de langue étrangère, notamment de FLE, dépend essentiellement du bon vouloir et de l'agir professionnel de l'enseignant. Celui-ci doit mettre en place un processus d'intervention pédagogique et une « *programmation didactique* » (Yves Reuter *et al.* 2007, p. 185) efficaces ce qui, par ailleurs, peut s'avérer un exercice de haute voltige.

En effet, notre enquête, menée par l'entremise d'un questionnaire, poursuit, en partie, l'objectif de mettre en exergue les difficultés inhérentes à l'enseignement/l'apprentissage de l'approche interculturelle. Elle aspire également à susciter une réflexion approfondie sur la place octroyée aux démarches et contenus interculturels dans les pratiques pédagogiques de manière à corroborer ou à réfuter l'hypothèse relative au lien pouvant exister entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives.

En réalité, il est devenu primordial pour l'enseignant d'aujourd'hui, dans son rôle émergent de médiateur culturel, d'être suffisamment outillé pour conduire l'apprenant à la découverte d'un monde différent et à la compréhension de l'Autre dans un cadre de réciprocité et d'échange mutuel. Une telle perspective humaniste et interactive requiert une véritable intégration de la dimension interculturelle dans les programmes de formation

initiale du personnel enseignant étant donné que l'interculturel est, comme l'a souligné Pretceille (1996, p.11), « *d'abord et avant tout une pratique* ». Dès lors, il devient impérieux d'intégrer la formation à l'interculturel en tant que paradigme dans la formation des enseignants en devenir.

En effet, les enseignants, conscients de la nécessité d'intégrer l'approche interculturelle dans leurs cours, se heurtent toutefois à des difficultés pour transposer leurs connaissances empiriques en activités pédagogiques. Parmi ces facteurs, pour lesquels l'on attribue à l'interculturel une portion congrue, nous soulevons ceux inhérents essentiellement à l'absence d'une formation initiale d'une part et d'une formation continue, lors des rencontres pédagogiques entre autres, d'autre part. Par suite logique, ces données suggèrent que les connaissances acquises sont la résultante d'un apprentissage sur le tas. Dès lors, il aurait été judicieux de songer à dompter les appréhensions des enseignants face au fossé qu'ils rencontrent entre les mécanismes de l'enseignement linguistique et ceux de l'interculturel.

Cependant, il convient de souligner que, dans sa classe, l'enseignant jouit d'une souveraineté incontestée lui conférant le pouvoir exclusif de recenser les besoins spécifiques de ses apprenants. Or, il est regrettable de constater que la majorité des enseignants interrogés se conforment aux programmes d'enseignement en vigueur sans y apporter la moindre modification.

En sommes, en invoquant les différents témoignages des enseignants sondés, il nous a été permis de confirmer que la réalité du terrain témoigne d'une marginalisation de la culture de l'Autre, aussi bien dans les contenus des manuels scolaires ou encore dans les pratiques effectives.

Aujourd'hui, le défi auquel font face les apprenants, mais surtout les enseignants, est celui de participer à la culture mondiale en adoptant une perspective interculturelle explicite et bien définie. Il est essentiel que le système éducatif algérien adopte de nouvelles approches pour favoriser le développement personnel de chaque apprenant. L'idée d'un unilinguisme est désormais dépassée et remplacée par celle de l'interculturalité, qui prône la compréhension mutuelle et la tolérance. En Algérie, soutenir une approche interculturelle dans l'enseignement des langues implique, avant tout, de promouvoir une société consciente que le progrès et la croissance ne proviennent pas d'une

Conclusion générale

politique linguistique qui s'oppose au changement et aux tendances modernes mais plutôt d'une politique qui s'appuie sur un consensus et qui reconnaît la diversité comme étant indispensable à un dialogue interculturel fondé sur la reconnaissance de l'altérité. En effet, les différences culturelles ont toujours été à la base de la richesse de notre société et de son patrimoine culturel.

Nous avançons, ci-dessus, quelques mesures et recommandations en vue d'une refonte pédagogique du plus haut calibre, imprégnée d'innovation et d'une perspective visionnaire, visant spécifiquement à enrichir l'enseignement/apprentissage du FLE dans sa dimension interculturelle :

- Une réorientation de la politique d'enseignement du FLE vers une insertion et prise en considération de la composante interculturelle ;
- Un réaménagement total des programmes d'enseignement du FLE ;
- Une amélioration d'attitude de la part des enseignants et des auteurs/concepteurs de manuels de FLE en vue d'orchestrer leurs actions et leurs pratiques avec les programmes d'enseignement désignés par le ministère/la tutelle en vue de s'inscrire dans une perspective interculturelle ;
- Une opérationnalisation d'une méthodologie nouvelle d'enseignement ;
- L'élaboration de nouveaux manuels de FLE qui devront tenir en considération des nouveaux besoins du public scolaire et des nouvelles orientations universelles ;
- Constitution d'une bonne anthologie de textes appuyée sur des critères rigoureux ;
- La mise en place d'une large enquête auprès des premiers concernés quant à la pratique de classe ;
- La mise sur pied des projets précis de formation des apprenants ;
- Interrogation sur les différentes modalités d'enseignement ;
- Instauration d'une politique de formation continue au profit des enseignants/inspecteurs de FLE en vue d'appliquer ces différentes modalités ;
- L'implication des enseignants de FLE dans les projets de grande envergure (réforme éducative, réaménagement des programmes d'enseignement, changement de manuels scolaires ...)
- L'élaboration d'un processus multidimensionnel impliquant une formation en faveur des formateurs et des enseignants, un aménagement des curricula et un accompagnement institutionnel correspondant ;

Conclusion générale

- Développement d'un partenariat pédagogique réunissant, les formateurs, les enseignants, les élèves, les programmes à enseigner et d'une somme d'autres facteurs inhérents à l'enseignement/apprentissage ;
- La soumission de ces changements en introduisant des actions innovatives et en transcendant les représentations socioculturelles ambiantes ;

Ainsi, l'équipe chargée de l'élaboration des programmes d'enseignement doit se poser les bonnes questions en vue de répondre aux besoins de formation des futurs citoyens :

- « *Qu'est-ce qu'il est nécessaire que l'ensemble des citoyens connaisse pour vivre ensemble ?*
- *Quelles connaissances historiques, artistiques, scientifiques est-il nécessaire de faire partager ?*
- *Comment développer ce qui renforce un nécessaire sentiment d'appartenance avec ce qui favorise une ouverture tout aussi nécessaire ?* » (Philippe Meirieu, 2004, p.34)

Cette recherche s'est assignée pour apporter une contribution, un tant soit peu modeste, à la recherche dans le paysage éducatif algérien avec des angles d'approche distincts. En l'occurrence, contribuer à une prise de conscience de la part des enseignants de FLE sur la nécessité et l'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans leurs actions éducatives.

En notre qualité d'enseignante exerçant au sein d'une institution scolaire publique relevant du système éducatif algérien, nous avons pu prendre conscience de l'ampleur de l'impact direct, que peuvent avoir sur nous-même, toutes les observations, interrogations et problématiques découlant de notre travail. Nous avons constamment été engagée dans un processus d'observation attentive et d'introspection profonde sur nos attitudes et nos pratiques pédagogiques à l'égard de nos apprenants en classe. *De surcroit*, cela nous pousse à poursuivre nos recherches, tant sur les paramètres qui conditionnent les choix et méthodes pédagogiques des enseignants, que sur les alternatives envisageables afin d'adapter, de manière optimale, les pratiques éducatives aux besoins des apprenants, des enseignants ainsi qu'aux besoins de la société moderne.

Au terme de cette investigation, nous pensons que les résultats obtenus constituent, d'une part, des réponses à certaines problématiques et d'autre part, des perspectives de recherches prometteuses pour des études futures.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

Abdallah-Pretceille, M., (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne. Institut national de recherche pédagogique.

Abdallah-Pretceille, M., (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3ème éd). Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M & Porcher, L., (1996). *Education et communication interculturelle*, Puf, éd. Paris.

Abdallah-Pretceille, M., (1997). *Pour une éducation à l'altérité*. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>

Abdallah-Pretceille, M., (1998), *Diversité culturelle et approche interculturelle*. In : *Enfance*, n°1, pp. 125-131. DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3101>

Abdallah-pretceille, M., (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF. Paris

Abdallah-Pretceille M & Porcher, L., *Education et communication interculturelle*, éd. PUF, 2001, 2ème édition.

Abdallah-Pretceille, M., (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M., (2010). *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers*. *Synergies Brésil* (n° Spécial 2), p. 147.

Abdelhamid, S., (2002). *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français université de Batna* (Doctoral dissertation, Batna, Université El Hadj Lakhdar. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines).

Abric, J.-C., (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Akin, S., (1999) *Noms et re-noms. La dénomination des personnes, des langues et des territoires*. Rouen : Publications de l'université de Rouen.

Références bibliographiques

- Auger, N., (2007), *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. E.ME, & InterCommunications. Belgique
- Beacco, J.C., (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Gouillet F., et Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne : [site www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)] (consulté le 19/12/2021)
- Beacco, J.-C., (2018). *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*. Paris: Didier.
- Bennett, M, J., (1986), *A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*, Intercultural Journal of Intercultural Relations, vol. 10, no 2, New York.
- Benoit, C., (2008), « *Quand "je" est un autre. À propos d'une belle matinée de marguerite yourcenar.* », in RELIEF- Revue Électronique de Littérature Française, 2 (2), pp. 145-160.
- Bertrand, Y., (1977), « *Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues* », in Les langues modernes 3, 215-230.
- Besse. H., (1989), « *Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère* » *Trèfle*, n° 9, Lyon.
- Bigot, V., & Cadet, L., (2011), *Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve Editions, pp.11-29, halshs-00844184
- Blanchet, Ph., (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
- Blanchet, Ph., (2005), *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère)*, Cours SUED/CREA. Université Rennes 2.

Références bibliographiques

- Blanchet, P. (2007). *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. (En ligne : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>) (Consulté en ligne : 10/04/2020)
- Bonardi, C. & Roussiau, N., (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod
- Boudjadi, A., (2012). *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures étrangères, Université de Mentouri – Constantine.
- Boughazi, A., (2017). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1^{ère} année secondaire*. Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures étrangères, Université d'Oran 2.
- Bouguerra, T., (1986). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*. Alger, OPU.
- Bourdieu, P., (1982). « Réponses », Paris, Ed. Librairie Arthème /Fayard.
- Briançon, M., (2019). *Le sens de l'altérité en éducation : Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. ISTE Editions LTD, Londres.
- Byram. M. & Esarte-Sarries. V, (1991) « *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching* » Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994), « *Teaching-and-learning language-and-culture* », Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram. M. Gribkova. B., & Starkey. H., (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Calliabetso-Coraca, P., (1995). *La didactique des langues de l'ère scientifique à l'ère scientifique*. Athènes : Eiffel.

Références bibliographiques

Camilleri, C., (1990), *Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie*. Dans C. Camilleri, J.Kastersztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris : P U F.

Camilleri, C., (1993), *Les conditions structurelles de l'interculturel*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 103, pp. 43-50.

Carbonneau, M. & Legendre, M-F., (2012) « *Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels* », in. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.

Castellotti, V. & De Carlo, M., (1995). *La formation des enseignants de langues*. Paris: Clé International.

Castellotti, V. & Moore, D., (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Disponible [En ligne] sur : <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (consulté le 08/09/2021)

Centre d'apprentissage interculturel – Institut canadien au service extérieur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf (consulté le 29/12/2021)

Charaudeau, P., (1988), « *L'interculturel, une histoire de fou* », *Dialogues et cultures* N° 32, revue de la FIPF, (consulté le 2/2/2021) sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-une-histoire-de.html>

Charaudeau P. (2001), *Langue, discours et identité culturelle, revue de didactologie des langues-cultures*, N°123, Didier Erudition, Paris, p. 341-348.

Charaudeau, P. (2009), « *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière* », Dans P. Charaudeau (Dir.), *Identité sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan. [En ligne] : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>. (consulté le 30/04/2020)

Choppin, A. (1980). « *L'histoire des manuels scolaires, une approche globale* ». *Histoire de l'éducation*, vol. 9, 1-25.

Références bibliographiques

Choppin, A., (1992), *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation.

Claes, M.-T., (2003). « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité.* » Dialogues et cultures, n°47. Disponible sur le site : http://francparler-oif.org/FP/articles/_interculturel_claes.htm [page consultée le 30/03/2019].

Clanet, C., (1990), *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, PUM.

Clanet, C., (1996), *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, PUM, MARSEIL.

Clanet, C., (1986), préface à *Maghreb arabe et Occident français* d'Edgar Weber, publisud, presses universitaires de Mirail.

Cohen-Emerique, M., (1980). *Éléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle*. Annales de Vacresson, no 17. En ligne : <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-1980-article-elements-de-base-1.pdf>, site (consulté le 22/12/2019.)

Cohen-Émerique, M., (1993). *L'approche interculturelle dans le processus d'aide*. Santé mentale au Québec, 18(1), 71–91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>

Cohen-Émerique, M., (1999), « *Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche* ». Dans : J. Demorgon et E-C. Lipianski (sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, pp.301-315.

Collès, L., (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck, Bruxelles.

Collès, L., (2006), *Des questions vives pour le temps présent* : Belgique : E.M.E & Intercommunications. Collection : Discours et Méthodes. France.

Colin.,S. & Müller,B., (1996), *La pédagogie des rencontres intellectuelles*, Anthropos, p.289

Références bibliographiques

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, Les Editions Didier.

Coste, d., (1998) « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », in *le français dans le Monde*, n°spécial, Hacette/Edicef, Paris.

Courtyllon, J., (1984), « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation* », in *Le français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette-Larousse.

Cuq., J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Clé International/ ASDIFLE, Paris.

Cuq, J-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (dernière édition). PUG

De Carlo, M., (1998), *L'interculturel*, Ed. CLE International, Paris.

Debono, M., (2013). *Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues- cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. Le(s) français dans la mondialisation*, pp. 423-447.

Defays J.M, (2006) *L'interculturalité a-t-elle un avenir ?*, in « *quelles didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* », éd. Proximité, E.M.E. & InterCommunicationssprl.

Demorgon, J., (2003). « *L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts.* » *Questions de communication*, 4, pp. 43-70

Denis, M., (2000), « *Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue* », in *Dialogues et cultures*, n°44.

Denis, M., (2005), « *Une certaine vision de la culture* », dans Ginette Barbé et Janine Courtyllon, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde volume 4, Parcours et stratégies de formation*, De Boeck Université, Bruxelles, 305 pages, pages 39 à 58.

Dépelteau, F., (1998), *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Références bibliographiques

- Dervin, F., (2009). *Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets*. In Synergies Roumanie, 4, 165-178
- Dervin, F. (2009). « *Nouveaux positionnements des acteurs en études françaises en Finlande : Pour mettre fin au modèle du sage d'une seule 307 occupation* ». Revue UL3 travaux et recherche, publication CEGES, (pp. 157-170). Disponible sur le site de : <http://users.utu.fi/freder/lilleDervin%20-3.pdf>. (Consulté le 18/03/2020)
- Diaz, B., (1996), « *Je rêvais profondément à ces noms...* » *Fonctions du nom propre dans Vie de Henry Brulard*, in M. Leonard & E. Nardout-Lafarge (dir.), *Le texte et le nom*, Montreal, XYZ, pp. 261-272.
- Doise, W., (1999). L'individualisme comme représentation collective. In J.C. Deschamps et al. (éd.). *L'identité sociale : la construction de l'individu dans les relations entre groupes*. (pp. 195-212). Grenoble : PUG.
- Dufays, J-L., (1993), *Initier à la conscience des stéréotypes : un enjeu éthique essentiel du cours de français* In : "Enjeux", n° 29, juin 1993, p. 48-60
- Dumont, R., (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. Paris : L'Harmattan.
- Ellis, R. (1997), « *The empirical evaluation of language teaching materials* », *ELT Journal*, 51/1, pp. 36-42.
- Fenneteau, H., (2007), *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Galisson, R., & Puren. Ch., (1999). *La formation en question*, CLE International, Paris.
- Gauvin, L. (1992). *L'imaginaire des langues : entretien avec Édouard Glissant*. *Études françaises*, 28(2-3), 11–22. <https://doi.org/10.7202/035877ar>
- Gérard, F.-M et Roegiers X., 2003, *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Gérard, F.-M et Roegiers X., 2009, *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université.

Références bibliographiques

Gherchandoc, F., & Huet, V., (2007), « *Pratiques politiques et culturelles du vêtement* », *Revue Historique*, n° 641, p. 3-30.

Girard, D., (1985), *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.

Giroux, H.A., (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, New-York-London-Wesport, Bergin and Garvey

Gohard-Radenkovic A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

Gray, J. (2000), « *The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt* », *ELT Journal*, 54/3, pp. 274-283.

Groux, D., (2002), *Pour une éducation à l'altérité*. Editions L'Harmattan. Paris.

Halverson, R. J., (1985), *Culture and vocabulary acquisition: A proposal*. *Foreign Language Annals*, 18(4), 327-32.

Hamaizi, B. (2021). *Didactisation de la dimension culturelle entre conceptions théoriques et implications empiriques : étude comparative des manuels scolaires de FLE de la première et deuxième génération (Le cas du cycle moyen en Algérie)*. Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures étrangères. Université de Batna 2 – Mostefa Ben Boulaid –

Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : Ed. ESF.

Helaiss, A., (2018), « *L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite* », *Recherches en didactique des langues et des cultures*

Jodelet, D., (1989). *Les représentations sociales*. PUF, Paris.

Khiari, I.-R., & Meziani, A. (2020). La reconsidération de la culture de l'Autre à l'ère de la nouvelle réforme éducative en Algérie : leurre ou réalité ? *Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi*, Volume 7, Numéro 03, pp. 1735-1744.

Ladmiral, J. R. (1999)., *Le problème des langues dans les rencontres internationales*.

Références bibliographiques

Ladmiral, J.R., Lipiansky, E-M., (2015), *La Communication interculturelle*. 4e édition. Les Belles Lettres.

Lafortune, L., Ettayebi M. & Jonnaert, P. dir., (2006), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Le Programme unifié de l'école primaire – Année 1 à 6 – Introduction et vue d'ensemble (1991), Port Vila (Vanuatu), Département de l'éducation

Legendre, R., (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise ... maintenant !* Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin, 291 p.

Lussier, D, Golubina, K., Ivanus, D. *et al.* (2007). Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle ». In I. Lazar, M. Kriegler, D. Lussier, G. Matei, C. Peck (dir.), *Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, : éditions du Conseil de l'Europe.

Maalouf, A., (1998). *Les identités meurtrières*, Paris : Originale Grasset.

Meirieu, Ph., (2004), *Faire l'Ecole, faire la classe*, ESF éditeur, Paris.

Ménissier Th., (2007) « *Culture et identité* », Le Portique, (En ligne), 5-2007. Recherches, Altérités, Identités. URL : <http://leportique.revues.org/1387> (Consulté le 29/11/2020)

Meunier, O., (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Lyon : INRP.

Meziani, A., (2021), *Paradigmes évaluatifs de la compétence interculturelle dans la recherche : enjeux conceptuels et méthodologiques*, Revue algérienne des lettres, Volume 5, Numéro 2, Pages 471-484

Morsly, D. (1990), « *Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie* ». Actes du colloque international, *Langage et Praxis*.

Ouellet, F., (2000), « *Quelle formation interculturelle en éducation ?* », in Dasen, P. et Perregaux, C. (éds.), *Raisons éducatives*, n° 3.

Références bibliographiques

- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Perregaux, C., (1994), *Odyssea : accueils et approches interculturelles*, Editions Corome, Neuchâtel.
- Perrenoud, Ph., (1995) « *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève* », in. *Pédagogie collégiale (Québec)*, V9-2, 6-10 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.rtf
(Consulté le 29/06/2022).
- Perrenoud, Ph., (1996). *Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ?* Mesure et évaluation en éducation, 19 (2), 53–97. <https://doi.org/10.7202/1091524ar>
- Perrenoud, Ph., (2008), *Construire des compétences dès l'école*, 5^eéd., ESF, Issy-les-Moulineaux. DOI : [10.14375/NP.9782710123224](https://doi.org/10.14375/NP.9782710123224)
- Pinto, D., (1995), « *Forces et faiblesses de l'interculturel* », in *L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan.
- Porcher, L., (1995). « *Le français langue étrangère productrice et le produit* ». Paris, Hachette. 105 pages
- Porcher, L., (1996). Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. In : Demorgon, J. et Lipiansky, E. M. Dirs. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Porcher, L., (1996) « *Cultures invisibles* », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Hachette-Larousse, Paris.
- Porcher, L., (1997), « *De l'interculturel* » in *Revue cahiers pédagogiques*
- Porcher, L & Abdallah-Preteuille, M., (2001), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 2^eème éd.
- Porcher, L., sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf> (consulté le 14/09/2020)
- Poth, J., (1997), *La conception et la réalisation des manuels scolaires, Initiation aux techniques d'auteurs*. Centre International de Phonétique Appliquée - Mons Guide pratique Linguapax n°2

Références bibliographiques

- Proulx, J., (2004), *Apprentissage par projet*. Presse de l'Université du Québec.
- Puren, C., 1988., *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE.
- Puren, C., (1998). *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, pp. 371-372.
- Puren, CH., Bertocchini, P., Costanzo, E., (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses. Paris
- Rey Alain et Chantreau Sophie : *Dictionnaire des expressions et locutions*, 1989, éd. Le Robert, collection *Les Usuels*.
- Reuter Y. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. DOI : [10.3917/dbu.reute.2013.01](https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01)
- Richer, J-J., (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*. E.M.E.
- Riemenschneider, R., (1984), « *La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective* », in Henri Moniot (dir.) : *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Francforts-Main, Nancy, New York, Peter Lang.
- Risager, K. (1991), « *Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies* », in Buttjes, D. and Byram, M. (éds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 181-192.
- Robert J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique du FLE*, Clé International.
- Rocher, G., (1992). *Introduction à la sociologie générale*, 3e Edition, Montréal, Hurtubise HMH, 685 p.
- Seguin, R., (1989), *L'élaboration des manuels scolaires – Guide méthodologique*, Unesco.
- Semal-Lebleu, A., (2010), *De la conception d'une aventure en humanités. Les langues modernes*, 2010 : 1 (Bernard Delahousse & Marie-Pascale Hammez, éd., *Concevoir un manuel de langue*), 24-33.

Références bibliographiques

Sheldon, L.E. (1988), « *Evaluating ELT textbooks and materials* », *ELT Journal*, 42/4, pp. 237-246.

Siblot, P., (1995), « *Comme son nom l'indique...* » Nomination et production de sens, Thèse de Doctorat d'État, Université de Montpellier.

Skopinskaja, L., (2005), « *Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel* » In *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, sous la dir. de I. Lazar, p. 45-75. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Springer, C., (1998) : « *La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ?* ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM. pp. 31-38.

Stalder P. & Toni A., (2014). *Introduction : la médiation interculturelle : représentations, mises en œuvre et développement des compétences*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Summer, W.G. (2012), cité dans *Les Outils Malins du FLE, « l'interculturel en classe »*, PUG. Paris.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories—Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taleb Ibrahim, K., (2004). *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*, *L'Année Du Maghreb I*, 207-218. DOI : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

Thaillard, Ph., (2012). *Le projet de conception en enseignement de spécialité*. *Technologie*. 179, 94-99.

Thierry, M., (2000), *Culture et identité : Une critique philosophique de la notion d'appartenance culturelle*, Dans [Le Philosophoire \(n° 13\)](#), pages 211 à 231

Todorov, T., (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil.

Références bibliographiques

Tost-Planet, M., (2002), « *Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues* », Les Langues Modernes, n°03, éd. Nathan, Paris.

Tounsi, M., (2021), *L'élaboration des manuels scolaires algériens : des années soixante aux années 2000*, [Revue plurilingue, Etudes des langues, littératures et cultures](#), Volume 5, Numéro 1, Pages 66-79.

UNESCO, (2005), *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*, Paris. Disponible sur le site <http://unesdoc.unesco.org/> (consulté le 09/12/2021)

Vaxelaire J-L., (2005), *Les noms propres. Une analyse lexicologique et historique*, Paris, Honore Champion

Verbunt, G., (2011) *Manuel d'initiation à l'interculturel*, Lyon : Chronique Sociale, 108 p.

Windmüller, F., (2011), *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin

Zarate, G., (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G., (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, France : Didier.

Zarate, G., (1995), *Représentation de l'étranger dans la didactique des langues*, Grédif-didier, Paris.

Documents officiels :

Argumentaire pour la réécriture des programmes, Commission Nationale des Programmes (Mars, 2009), Ministère de l'Education Nationale, Algérie.

Conseil Supérieur de L'Education (CSE), 1998, *Eduquer à la citoyenneté*, Québec : Gouvernement du Québec.

Éducation et société, le cas de l'Algérie, Sèvres, *Revue internationale de l'éducation*, n° 24, décembre 1999, p. 45-54, en particulier p. 53-54.

Références bibliographiques

Guide d'utilisation du manuel de français (1ère, 2ème, 3ème, 4ème AM), Commission Nationale des Programmes. Ministère de l'Education Nationale.

Guide méthodologique d'élaboration des programmes, Commission Nationale des Programmes (CNP), Juin 2009.

La refonte de la pédagogie en Algérie. (2005), Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. –PARE-

La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Ministère de l'Education Nationale, Algérie

Le bulletin mensuel d'information du Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P), édition n°57 du 1er novembre 2003

L'ordonnance n° 08/04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, Ministère de l'Education Nationale, Algérie

Manuel scolaire de français, 1^{ère} année moyenne, Office Nationale des Publications Scolaires, (2016/2017)

Manuel scolaire de français, 2^{ème} année moyenne, Office Nationale des Publications Scolaires (2018/2019)

Manuel scolaire de français, 3^{ème} année moyenne, Office Nationale des Publications Scolaires (2018/2019)

Manuel scolaire de français, 4^{ème} année moyenne, Office Nationale des Publications Scolaires (2019/2020)

Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000.i Site Web de la présidence de la République : www.el-mouradia.dz (Consulté le 10/06/2022)

Référentiel Général des Programmes, (Mars, 2009) Ministère de l'Education Nationale, Algérie.

Tables des matières

Table de matière

Remerciements.....	5
Dédicace.....	6
Résumé.....	7
ملخص.....	8
Abstract	9
Sommaire :	10
Liste des tableaux	11
Liste des représentations graphiques :	12
Introduction générale	13
Introduction générale :	14
Questions de recherche :	Error! Bookmark not defined.
Hypothèses.....	Error! Bookmark not defined.
Structure de la thèse :.....	Error! Bookmark not defined.
CADRE THEORIQUE :	22
CONTEXTE ET APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	22
Chapitre 1 :	23
La dimension interculturelle : conception didactique et enjeu éducationnel.....	23
Introduction :	24
1 La langue et la culture : une relation dyadique	25
2 Sur l’interculturel :.....	26
3 L’interculturel : objet de réflexion didactique.....	29
4 La compétence interculturelle :.....	31
5 Les composantes de la compétence interculturelle :.....	33
5.1 Les savoirs :	33
5.2 Les savoir-faire :	33
5.3 Le savoir-être :	34
6 Les méthodes d’approche interculturelle :.....	36
6.1 Première méthodologie : par les représentations et les stéréotypes	36
6.2 Deuxième méthodologie : par le choc culturel	37
6.3 Troisième méthodologie : par le support littéraire.....	37

6.4	Quatrième méthodologie : pragmatique ou interactionniste	38
6.5	Cinquième méthodologie : linguistique.....	38
7	La classe de langue : un espace à vocation interculturelle :	39
8	L'enseignant, un médiateur interculturel :	43
	Conclusion :.....	46
	Chapitre 2 :	47
	Exploration des concepts épistémologiques de l'interculturel	47
	Introduction :	48
1	La culture :	49
2	L'identité/L'altérité :.....	53
3	L'ethnocentrisme/La décentration :	58
4	Les représentations :	60
5	Les stéréotypes/ les préjugés :.....	61
6	L'interculturel et le relativisme :	63
7	La sensibilité interculturelle :.....	66
7.1	Les stades ethnocentriques (Bennett, 1986) :	67
7.1.1	Le déni :	67
7.1.2	La défense :.....	67
7.1.3	Minimisation :.....	67
7.2	Les stades « ethnorelatifs » (Bennett, 1986) :	68
7.2.1	Acceptation :.....	68
7.2.2	Adaptation :	68
7.2.3	Intégration :.....	68
	Conclusion :.....	69
	Chapitre 3 :	70
	Les manuels scolaires : définition,	70
	conception et mise en œuvre	70
	Introduction	71
1	Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? :.....	72
2	L'élaboration du manuel scolaire :	73

2.1	L'analyse des besoins :	76
3	Les fonctions du manuel scolaire :	77
4	Les contenus d'enseignement :	78
4.1	Caractéristiques des contenus :	79
4.1.1	L'exactitude	79
4.1.2	La précision	80
4.1.3	L'actualité	80
4.1.4	L'objectivité.....	80
4.1.5	La contribution aux objectifs sociaux.....	80
4.1.6	Expériences d'apprentissage et développement des aptitudes.....	80
4.1.7	Interdisciplinarité.....	81
4.1.8	Exigences relatives à la démarche et aux objectifs d'apprentissage.....	81
4.1.9	Exigences relatives à la pratique et au contexte d'enseignement.....	81
4.1.10	Exigences relatives à certaines valeurs et normes	81
4.1.11	Les illustrations:	82
5	Le rôle des grilles d'évaluation des manuels scolaires :.....	83
6	Le manuel scolaire de langue comme vecteur d'enseignement interculturel :	86
	Conclusion.....	90
	CADRE INSTITUTIONNEL	91
	Chapitre 4 :	91
	 Les discours réformistes du système éducatif algérien entre ouverture et résistance	91
	 Introduction :	92
1	Mondialisation et réformes éducatives : regards rétrospectifs et prospectifs.....	93
2	Missions de l'école algérienne :	95
3	La langue française dans la réalité éducative algérienne :	98
4	Approche d'enseignement :	101
5	Les défaillances de la première mouture et rectifications attendues de la 2 ^{ème} mouture :	103
6	La refonte pédagogique des programmes réécrits : enjeux et défis.....	108
7	La réforme éducative algérienne face à la xénophobie et à l'ethnocentrisme : .	109
	Conclusion.....	113
	CADRE PRATIQUE :	114
	TRAVAIL DE TERRAIN :	114

MÉTHODOLOGIE, ANALYSE DES PROGRAMMES, MANUELS ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	114
Chapitre 5 :	115
La dimension interculturelle dans les nouveaux manuels scolaires de deuxième génération du cycle moyen : leurre ou réalité ?.....	115
Introduction :	116
1 Elaboration et description de la grille d'analyse	118
1.1 Présentation des critères :	119
I. Description/Analyse du nouveau manuel scolaire de français de la 1^{ère} année moyenne :	121
1 L'approche culturelle :.....	129
2 L'approche interculturelle/contextuelle :.....	132
2.1 L'onomastique : expression d'une ségrégation raciale	132
2.2 Analyse de quelques supports proposés :	133
2.3 En termes de valeurs:	137
Synthèse :.....	141
II. Présentation du nouveau manuel de deuxième année moyenne :	142
1 Approche culturelle	151
2 Le texte littéraire comme vecteur de l'altérité :.....	153
2.1 Textes authentiques ou didactisés ? :	154
3 L'enseignement d'expressions idiomatiques en classe de FLE, quelle place accorder à l'interculturel ?.....	156
3.1 Le choix du bestiaire dicté par la visée didactique :.....	157
Synthèse :.....	165
III. Description/Analyse du nouveau manuel scolaire de français de la 3^{ème} année moyenne :	166
1 Approche culturelle, interculturelle et contextuelle:.....	172
1.1 L'onomastique et la dimension interculturelle :	176
1.2 La rencontre de l'Autre à partir de son aire géographique :	177
1.3 Education interculturelle et religion :.....	178

1.4	Le récit historique : vecteur de l'interculturel :.....	180
1.5	Le dialogue des cultures à travers le patrimoine :.....	182
1.6	L'art culinaire et le dialogue interculturel :.....	183
1.7	Les fêtes, au-delà des clichés :.....	188
1.8	L'habit : un objet de traduction de l'identité culturelle :	189
1.9	La musique comme vecteur de dialogue interculturel :	193
1.10	L'immersion dans la culture de l'Autre à travers le récit biographique et autobiographique :	194
IV.	Présentation et organisation du nouveau manuel scolaire de 4ème année moyenne :	199
1	Approche culturelle, interculturelle et contextuelle:.....	207
2	Analyse de quelques supports proposés :	211
2.1	Projet I : Le tourisme et le patrimoine au défi de l'interculturalité :	211
2.2	Projet II : Le vivre-ensemble comme scénario de l'interculturel.....	216
2.3	Projet III : Les enjeux écologiques dans une perspective interculturelle	221
	Synthèse :.....	223
	Conclusion :.....	224
	Chapitre 6 :	226
	La dimension interculturelle :	226
	entre représentations et actions.....	226
	INTRODUCTION	227
1	Structure de l'échantillon	228
2	Présentation détaillée du questionnaire.....	229
3	Axes d'analyse de l'enquête :.....	231
4	Lecture analytique et interprétation des réponses :	233
4.1	Questions d'identifications	233
4.2	Autour de la prise de conscience de l'interculturel (Question 1 → 12)	239

4.3	Autour de la nouvelle réforme éducative et de la place de l'interculturel dans les nouveaux programmes d'enseignement et manuels scolaires du FLE de deuxième génération (Question 13 → 18)	265
4.4	Autour de la formation reçue à l'interculturel et des attentes exprimées quant à un éventuel dispositif de formation à l'interculturel (Question 19 → 24)	275
	Conclusion	287
	<i>Conclusion générale</i>	290
	<i>Références bibliographiques</i>	298
	<i>Tables des matières</i>	313
	<i>Annexes</i>	320

Annexes

Grille d'analyse des manuels scolaires :

Présentation matérielle

- Critères relatifs/indépendants aux objets de l'apprentissage

Dans quelle mesure la mise en page d'un manuel scolaire, en termes de lisibilité typographique et de cohérence formelle, répond-elle de manière efficace aux besoins des apprenants et facilite-t-elle leur compréhension et leur engagement dans le processus d'apprentissage ?

Pas du tout efficace Peu efficace Moyennement efficace Tout à fait efficace

Le découpage du manuel :

- Obéit à une logique d'apprentissage oui/non
- Facilite l'utilisation de celui-ci oui /non
- Favorise les apprentissages oui/non

Les apprentissages comportent :

Des objectifs	oui	non
Des activités	oui	non
Des résumés	oui	non
Des exercices d'application	oui	non
Des exercices d'évaluation	oui	non
Des exercices d'intégration	oui	non
Des prérequis	oui	non
Autres (à préciser)	oui	non

L'introduction ou la présentation expose-t-elle clairement les objectifs de l'ouvrage et la signification de la matière traitée ?

oui non

Les facilitateurs pédagogiques

Le manuel scolaire propose :

- des logos oui non

Annexes

- | | | |
|--------------------------------|-----|-----|
| - l'explication de la démarche | oui | non |
| - des illustrations | oui | non |
| - des résumés | oui | non |
| - des tableaux de synthèse | oui | non |
| - un glossaire ou un lexique | oui | non |
| - autres... | | |

Les illustrations sont :

- | | | | | |
|---------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| - justifiées | oui | non | | |
| - suffisantes | oui | non | | |
| - pertinentes | oui | non | | |
| - en adéquation avec les ensembles rédactionnels. | | | oui | non |

Les illustrations apportent dans le manuel des informations :

- | | | |
|---------------------|-----|-----|
| - claires | oui | non |
| - précises | oui | non |
| - pertinentes | oui | non |
| - motivantes | oui | non |
| - faciles à décoder | oui | non |

Transmettent-elles des informations intéressantes, des représentations inconnues des élèves ou hors de leur milieu de vie ?

oui non

Les facilitateurs techniques

Le manuel scolaire contient :

- | | | |
|------------------------------|-----|-----|
| - une préface, | oui | non |
| - une introduction, | oui | non |
| - une table des matières, | oui | non |
| - une table d'illustrations, | oui | non |
| - une bibliographie. | oui | non |

Annexes

La méthode appliquée dans le manuel correspond-elle à une conception pédagogique éventuellement recommandée par les autorités éducatives ?

oui non

La démarche d'apprentissage est-elle énoncée dans le manuel scolaire ?

oui non

La présentation de la démarche d'apprentissage développée dans le manuel scolaire est-elle conforme à celle du programme ?

oui non

Les contenus couvrent-ils l'ensemble des compétences préconisées par le programme ?

oui non

Le dosage des contenus dans le manuel scolaire est en adéquation avec :

- | | | |
|---------------------------------|-----|-----|
| - le programme. | oui | non |
| - l'âge de l'élève. | oui | non |
| - les compétences à développer. | oui | non |

Les intérêts des élèves sont-ils tenus en compte pour stimuler l'apprentissage (thèmes variés, environnement familial, illustrations suggestives, etc.) ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Les situations d'intégration prennent en compte les grandes composantes de la société :

- | | | |
|-----------------------|-----|-----|
| - culture algérienne, | oui | non |
| - environnement, | oui | non |
| - citoyenneté. | oui | non |

Les situations d'intégration respectent-elles les valeurs établies ?

oui non

À quelle fréquence les auteurs algériens sont-ils inclus dans le contenu du manuel scolaire par rapport aux auteurs étrangers ?

Annexes

Les contenus d'enseignement offrent-ils une contextualisation des savoirs visant à faciliter la compréhension et l'application des connaissances dans des situations réelles ou concrètes ?

oui non

Conformité des aspects socioculturels au programme

La représentation des personnages est équilibrée par rapport :

- au sexe
- à l'âge
- à la région d'origine
- au handicap.

L'image attribuée aux personnages est conforme à la réalité.

oui non

La représentation exclut le jugement de valeur discriminatoire (préjugé).

oui non

La représentation prend en compte la diversité des milieux. :

- | | | |
|--------------------------|-----|-----|
| - urbain / rural | oui | non |
| - pauvre /riche | oui | non |
| - moderne /traditionnel. | oui | non |

La représentation tient-elle compte de la diversité religieuse (Islam / Autre) ?

oui non

La représentation prend en compte la variété des manifestations de la vie sociale :

- | | | |
|---------------------------|-----|-----|
| - la famille | oui | non |
| - l'école | oui | non |
| - les lieux de travail | oui | non |
| - les lieux de loisir | oui | non |
| - les différents métiers. | oui | non |

Représentation des valeurs universelles

Le manuel scolaire véhicule-il des valeurs universelles comme :

- l'amour de la patrie
- le courage
- l'amour du travail
- le sens des responsabilités
- le sens du devoir
- l'autonomie
- la fraternité
- le respect d'autrui
- la tolérance
- la solidarité...

La majorité des situations d'apprentissage et des textes proposés illustrent-elles des valeurs universelles ?

oui non

Contribuent-elles à susciter des attitudes sociales et morales positives et à développer

oui non

Contenu culturel

Dans quelle mesure l'objectif d'un enseignement culturel est-il déclaré ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement reflètent-ils le caractère culturel de la société étrangère ? (Costumes, alimentation, fêtes, habitations, toponymie, onomastique, personnages célèbres, monuments, art, littérature, etc.)

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les personnages des contenus d'enseignement sont-ils représentatifs de la société étrangère ?

Annexes

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Présentation du contenu : savoir

Dans quelle mesure la perspective historique est-elle présente pour expliquer l'identité nationale de la culture de la langue cible ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure la perspective géographique est-elle présente pour expliquer certains aspects du caractère national de la culture de la langue cible ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement tiennent-ils compte des perspectives politiques (de même qu'idéologiques et religieuses) de la culture de la langue cible ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement donnent-ils un aperçu d'une variété de cultures

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement donnent-ils un aperçu des stéréotypes de culture / de race / de sexe ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement donnent-ils un aperçu de la propre culture/identité des apprenants ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement donnent-ils un aperçu des problèmes sociopolitiques de la culture de la langue cible (chômage, pollution, etc.) ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Présentation du contenu : attitudes

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement développent-ils la tolérance envers l'altérité ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement développent-ils l'empathie envers l'altérité ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement mettent-ils en question les stéréotypes des apprenants ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement développent-ils un sentiment d'identité nationale ainsi que la conscience de faire partie d'une communauté internationale ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement encouragent-ils la curiosité par rapport à l'autre (aux autres) culture(s) ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement préparent-ils les apprenants à se comporter de façon adéquate dans le contact avec des membres d'une autre culture ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Présentation du contenu : conscience interculturelle

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement contribuent-ils à la promotion d'un environnement inclusif et à la construction d'un demain collectif

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Annexes

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement contribuent-ils à la formation des apprenants en tant qu'acteurs/trices de changement social

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement contribuent-ils au développement des compétences interculturelles telles que la décentration, la gestion des paradoxes, l'acceptation de l'incertitude/de l'Autre, la relativisation de la différence et la recherche de la compréhension ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement favorisent-ils le développement d'attitudes d'ouverture, d'accueil et d'acceptation de l'Autre ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement encouragent-ils les apprenants à comparer la culture étrangère avec la leur (Notamment à observer et analyser des similitudes et les différences culturelle, religieuse et linguistique entre leur propre culture et la culture étrangère) ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement proposent-ils des représentations, images et stéréotypes mutuels de la culture de l'apprenant et de la culture étrangère ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Présentation du contenu : culture et langue

Dans quelle mesure les contenus d'enseignement enseignent-ils le registre approprié aux besoins des apprenants (formel-informel, argot, idiomes régionaux, etc.) ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Dans quelle mesure le matériel utilisé dans les textes, exercices, bandes, etc., est-il authentique ?

Pas du tout Peu Moyennement Tout à fait

Format vierge du questionnaire

Dans le cadre de l'élaboration d'une recherche, nous souhaitons disposer de données et d'éléments d'analyse relatifs à la place de la dimension (inter)culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

Merci de bien vouloir prendre quelques minutes pour répondre à ces questions.

Identification : Ces informations permettront d'analyser les réponses en fonction des profils (sexe, grade, ancienneté etc.)

- Sexe Féminin Masculin
- Diplôme obtenu :
- Indiquez votre statut actuel
Titulaire Stagiaire Vacataire
- Indiquez la durée d'exercice de la fonction en tant que professeur de français
1 à 3 3 à 10 10 à 20 + 20ans
- Comment caractérisez-vous la provenance socio-démographique des élèves de votre établissement ?
 - Village/rural
 - Urbain/ quartier populaire
 - Urbain/quartier résidentiel

Autour des concepts de culture et d'interculturel en classe de FLE

1- Connaissez-vous les concepts suivants ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Ethnocentrisme / Décentration
- Acculturation / Assimilation
- Enculturation / Socialisation
- Stéréotypes / Préjugés
- Représentations / Clichés
- Identité / Altérité
- La pédagogie interculturelle
- Pluriculturalisme / Multiculturalisme

Annexes

- L'intercompréhension / Choc culturel

2- Que signifie pour vous le mot « culture » ?

.....
.....
.....
.....

3- D'après vous qu'est-ce que l'interculturel ?

.....
.....
.....
.....

4- De votre propre point de vue, y a-t-il un rapport entre la langue et sa culture ?

OUI

NON

Justifiez votre réponse

.....
.....
.....

5- Etes-vous d'accord avec l'assertion suivante : La confrontation à la diversité culturelle permet à l'élève de mieux connaître sa propre culture et d'en prendre conscience. Justifiez votre choix

Je suis d'accord

Je ne suis pas d'accord

Sans avis/sans opinion

Autour de la nouvelle réforme éducative, des nouveaux manuels scolaires et de la place de la culture et de l'interculturel dans les pratiques de classe

6- En tant que professeur de FLE, pensez-vous qu'en Algérie, plusieurs cultures peuvent coexister dans une classe de FLE ?

OUI

NON

Dans la négative, justifiez votre réponse

Annexes

.....
.....
.....
.....
7- En classe, quel(s) est/sont votre/vos pays de référence culturelle ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
8- La compétence (inter)culturelle est-elle sollicitée dans vos objectifs d'apprentissage et pratiques de classe ? Si oui, illustrez

Tout le temps

quand l'occasion se présente

Non

9- Dans l'affirmative, à travers quelle(s) stratégie(s) / approche(s) d'enseignement exploitez-vous les potentialités culturelles ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Approche descriptive
- Approche comparative
- Approche réflexive/compréhensive
- Approche interactionniste/constructiviste

10- Dans la négative, pourquoi vous en abstenez-vous ? quelles sont les difficultés et les obstacles qui vous entravent ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Difficulté épistémique
- Absence d'une formation sur le tas
- Indisponibilité d'un guide de traitement méthodologique
- Absence des supports porteurs d'indices (inter)culturels
- Absence du réflexe interculturel en classe
- Le manque de temps
- Le désintérêt et l'indifférence des élèves
- Sans intérêt

11- Quels objectifs pouvez-vous donner à l'approche interculturelle ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Apprendre à objectiver son propre système de références
- Apprendre à décoder correctement les messages émis
- Se décentrer
- Apprendre à admettre l'existence d'autres pratiques culturelles, d'autres coutumes, et d'autres valeurs
- Viser la déconstruction des réflexes d'ethnocentrisme, des préjugés et des comportements stéréotypés et xénophobes
- Développer des capacités empathiques et relativiser les différences culturelles

12- A travers quelle(s) activité(s) d'apprentissage d'une séquence pédagogique estimez-vous envisageable de mettre en exécution les objectifs cités en amont ?
Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Compréhension de l'oral / Production orale
- Compréhension de l'écrit
- Atelier d'écriture / Production écrite
- Ressources linguistiques
- Remédiation
- Atelier de réflexion et de partage (ARP / TD)

13- A combien estimez-vous personnellement le degré de conformité entre le contenu des nouveaux manuels scolaires du FLE et les finalités que préconisent les textes officiels et les documents institutionnels quant à la promotion de l'approche interculturelle à l'ère de la nouvelle réforme éducative de deuxième génération ?

Pas du tout adéquat Très peu adéquat Plutôt adéquat Tout à fait adéquat

14- Les nouveaux manuels scolaires du FLE de deuxième génération contribuent-ils réellement au développement de la compétence interculturelle et à la formation d'un individu conscient de la relation entre identité et altérité ?

OUI

NON

15- Les activités et les supports proposés valorisent-ils les différents domaines de

Annexes

compétences (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoir-devenir) ?

OUI

NON

16- Les indices culturels présents dans les nouveaux manuels scolaires sont-ils facilement repérables par l'enseignant et l'élève ?

OUI

NON

17- Dans l'absence des supports porteurs d'indices culturels, faites-vous appel à d'autres sources ?

OUI

NON

Si oui, lesquels ? Vous pouvez cocher plusieurs cases

- Textes (Supports littéraires, poèmes ...)
- Images (affiches illustratives)
- Séquences audios
- Séquences audio-visuelles
- Autres

18- Parmi les élèves d'une classe, combien d'élèves sont réellement intéressés par la découverte des cultures étrangères ?

Tous

Les 2/3

La moitié

Un tiers

Aucun

Formation à l'interculturel

19- Comment jugez-vous la formation initiale suivie à l'Université ? Initie-t-elle suffisamment les futurs professeurs à la mise en œuvre de l'approche interculturelle en classe de FLE ?

Pas satisfaisante

Peu satisfaisante

Satisfaisante

Annexes

20- Pensez-vous avoir suffisamment de connaissances théoriques et pratiques pour initier vos élèves à la dimension interculturelle ?

OUI

NON

21- Vous est-il aisé d'élaborer des fiches pédagogiques et des grilles visant l'installation et l'évaluation de la compétence interculturelle ?

OUI

NON

22- Lors des journées pédagogiques, vos inspecteurs s'intéressent-ils à la dimension interculturelle ? Vous interpellent-ils quant à son importance en classe de FLE ?

OUI

NON

23- Seriez-vous intéressé par un dispositif de formation à l'approche interculturelle en classe de FLE ? Justifiez votre choix

OUI

NON

Justifiez votre choix

.....
.....
.....

24- Voulez-vous que ce dispositif soit sous forme de :

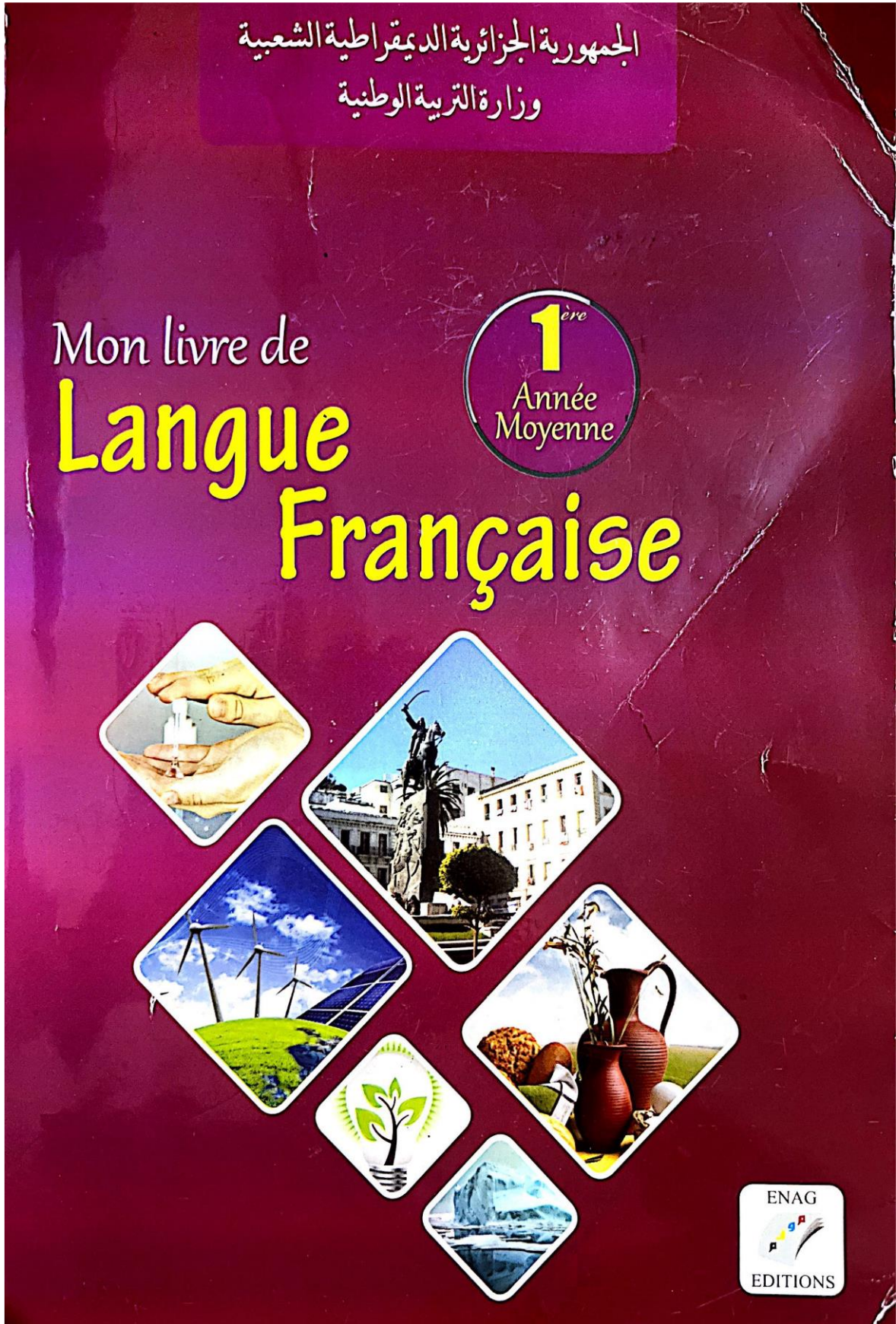
Séminaires

Ateliers

Manuels numériques

E-formation

Autres





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



3^{eme}
Année
Moyenne

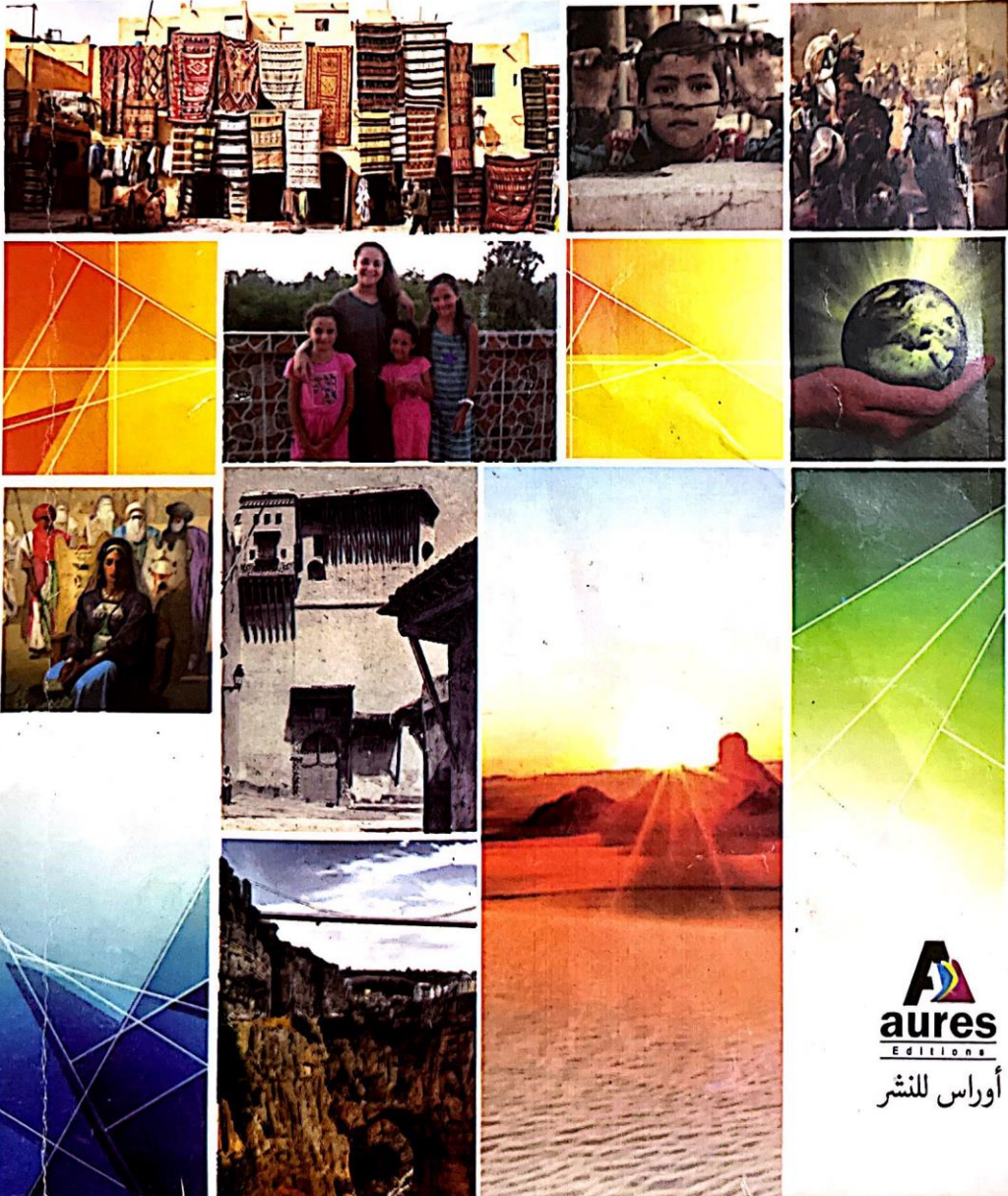
Français



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Français

4^e année de l'enseignement moyen



A
ares
Editions
أوراس للنشر