

**La dimension interculturelle dans l'enseignement du français
langue étrangère dans le sud algérien : cas des enseignants du
cycle secondaire à Bechar**

**The intercultural dimension in teaching French as a foreign
language in South Algeria: the case of the secondary school
teachers in Bechar**

TOUADI Cherif *
cherif.touadi@univ-alger2.dz
Université Alger 2
(Algérie)

Pr. AIT DAHMANE Karima
karima7aitdahmane@gmail.com
Université Blida 2
(Algérie)

Date de réception : 02/01/2022 Date d'acceptation : 17/04/2022 Date de publication : 02/06/2022.

Résumé:

Le présent article propose une réflexion sur la question de l'enseignement interculturel en classe de FLE (Français Langue Etrangère) au cycle secondaire dans le Sud algérien. Nous définirons d'abord le concept d'interculturel. Puis, nous parlerons de la réforme éducative de 2003 et du statut qu'elle attribue à la langue française. Nous citerons les premiers résultats d'une enquête menée auprès des enseignants, exerçant à Bechar et nous aborderons les besoins pressants de formation des enseignants, notamment en matière de valorisation de la culture de l'Autre dans l'enseignement de la langue étrangère. Enfin, nous apporterons quelques pistes de réflexion en guise de prospective pour une mise à jour des connaissances, en prenant en compte la dimension interculturelle.

Mots-clés : Enseignement – FLE – Interculturel – Sud algérien – Cycle secondaire

Abstract:

The present article develops thoughts about the intercultural issue in teaching/learning French (as a foreign language) in South Algeria secondary schools. First of all, we are going to define the intercultural concept. Then, we will talk about the educational reform in 2003 and the status it attributes to French. We will state the first findings of a survey conducted among teachers who are working in Bechar. Next, we will talk about the urgent needs of training teachers mainly in terms of the valuation of the Others' culture in the foreign language teaching. Finally, we will provide some prospective suggestions in order to update knowledge concerning the intercultural dimension.

Keywords: Teaching – French as a foreign language – Intercultural – South Algeria – Secondary education

Introduction

* **Auteur correspondant**

La notion d'interculturel est devenue l'enjeu majeur des politiques éducatives à l'échelle internationale, notamment dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous partons, ici, d'un double constat : 1) enseigner une langue étrangère implique une centration sur les aspects linguistiques et culturels ; 2) la réussite de tout processus d'enseignement/apprentissage trouve son fondement dans la formation du corps enseignant, l'un des pôles du triangle didactique.

Notre réflexion s'inscrit dans une optique didactique et tente, d'une part, de dresser un état des lieux sur l'intérêt accordé à la dimension interculturelle, par les enseignants de FLE (Français Langue Etrangère) au cycle secondaire, exerçant dans le Sud algérien, et sur les démarches didactiques mises en œuvre pour inscrire leurs pratiques dans le cadre d'une approche interculturelle ; et, d'autre part, de suggérer des propositions susceptibles de rendre efficace un enseignement de FLE, fondé sur une approche interculturelle, dans la wilaya de Béchar, une région connue par son aspect conservateur. Notre questionnement est formulé comme suit : les enseignants de FLE au cycle secondaire à Bechar, accordent-ils une importance à la dimension culturelle et interculturelle en classe ? Comment l'abordent-ils ? Qu'en est-il de leur formation universitaire, professionnelle et continue ? Comment peut-on intégrer efficacement une approche interculturelle au sein d'une classe de FLE au Sud algérien ?

L'installation de toute nouvelle réforme éducative nécessite une formation préalable des enseignants, afin de les initier aux principes fondamentaux des nouvelles approches auxquelles ils devront se soumettre. Deux décennies après la mise en vigueur de cette réforme, nous supposons que les enseignants de FLE accorderaient un intérêt particulier à l'aspect linguistique de la langue française, en s'attachant aux anciennes pratiques pédagogiques. Ainsi, les formations, universitaire, professionnelle et continue, qu'ils ont reçues ne répondraient pas aux aspirations de la réforme qui leur recommandent d'adopter des approches spécifiques, en vue de développer les compétences (inter)culturelles des apprenants.

Notre recherche se veut une exploration de la réalité de l'enseignement du FLE dans le Sud algérien où les représentations sociales stigmatisent souvent la culture française et influencent négativement les représentations culturelles des apprenants qui se caractérisent par une répugnance à la culture française⁽¹⁾.

Pour tenter de répondre au questionnement, il est nécessaire, d'abord, de consulter les travaux réalisés par les chercheurs en didactique des langues étrangères et de nous rendre compte de leurs directives, évoquant les démarches nécessaires pour l'intégration de la dimension interculturelle. Ensuite, nous mènerons une enquête, par questionnaire, auprès des enseignants de FLE, exerçant au cycle secondaire à Bechar, afin de cerner la place accordée aux aspects interculturels au sein de la classe et dans leurs pratiques pédagogiques. L'analyse quantitative et qualitative des données se fera en fonction des directives théoriques des didacticiens du domaine de l'interculturel et des aspirations de la réforme éducative de 2003.

1. Dimensions culturelle et interculturelle en classe de langue étrangère

1.1. La dimension culturelle

A partir des années 1980, la notion de culture se crée une place prépondérante dans le domaine de la didactique des langues, grâce à l'approche communicative, ayant considéré la langue comme étant une pratique sociale. Influencés par les recherches anthropologiques, sociologiques et psychologiques, autour de la notion

de culture, les didacticiens en proposent plusieurs définitions, pouvant constituer une référence théorique et pratique à l'enseignement des langues étrangères. Jusqu'à nos jours, la communauté scientifique tient compte de la définition de l'anthropologue anglais Edward Tylor, proposée en 1871, considérant la culture dans : « *cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* ». La société contribue à la formation intellectuelle de l'individu pour que celui-ci puisse y orienter ses comportements. Dans une perspective didactique, Robert Galisson suppose l'existence de deux types de culture : la culture « *savante* » et la culture « *partagée* »⁽²⁾. Le premier type désigne les savoirs encyclopédiques individuels ; le deuxième, quant à lui, fait référence à ce que recèle une société comme traditions, coutumes, croyances, etc. En effet, dans l'enseignement d'une langue étrangère, il serait important d'aider l'apprenant à accéder, dès les premières années de l'apprentissage, à cette culture « *partagée* » qui décrit la réalité sociale des natifs.

Par ailleurs, si les méthodologies traditionnelles de l'enseignement des langues ont insisté sur la nécessité d'inculquer aux apprenants des savoirs linguistiques, les nouvelles conceptions de la langue renforcent, chez les didacticiens, l'idée de l'importance d'intégrer les aspects culturels véhiculés par la langue étrangère, car, selon R. Galisson, la culture qu'apprennent les natifs dans un cadre extrascolaire peut être apprise par les apprenants étrangers dans le cadre scolaire⁽³⁾. Dans cette optique, l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère a pour objectif de doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui, au moins, se rapproche de celle des natifs. Cependant, même si le processus d'acquisition des cultures maternelles diffère de celui des cultures étrangères, la réalisation de cet objectif nécessite le recours à des démarches didactiques spécifiques⁽⁴⁾.

L'acquisition d'une compétence culturelle permet « *la connaissance des différences culturelles, (...) une analyse en termes de structures et d'états.* »⁽⁵⁾. Ainsi, cette compétence aide l'apprenant à attribuer du sens aux aspects linguistiques de la langue cible, découvrir d'autres fonctionnements culturels et apprendre, selon Zarate, le principe de la relativité⁽⁶⁾.

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) répertorie les savoirs socioculturels qu'un apprenant d'une langue étrangère est censé acquérir conformément aux conceptions, anthropologique et didactique, de la notion de « culture », de Tylor et de Galisson, mentionnées respectivement ci-dessus. Il s'agit, en effet, des connaissances sur la vie quotidienne ; les conditions de vie ; les relations interpersonnelles ; les valeurs, croyances et comportements ; le langage du corps ; le savoir-vivre ; les comportements rituels⁽⁷⁾. Cependant, il est indispensable d'attribuer, en classe, un statut influent à la culture maternelle de l'apprenant pour amener celui-ci vers une capacité à analyser les différences culturelles qui servira de base pour une conscientisation interculturelle. Ainsi, l'inscription des enseignements linguistiques dans une perspective culturelle et interculturelle n'est pas une tâche facilement assumée par les enseignants, cela requiert une formation solide qui demeure une étape incontournable.

1.2. La dimension interculturelle

La notion d'interculturel est composée du préfixe « inter » et du radical « culturel ». Le préfixe « inter » lui attribue un sens différent des autres notions constituées par le radical « culture ». En effet, si la notion de multiculturel est « *représentée par une mosaïque formée d'aires culturelles distinctes qui s'affirment par leurs différences sans vraiment se rencontrer* »⁽⁸⁾, celle

d'interculturel dépasse le multiculturalisme, en mettant l'accent « sur l'interpénétration, sur la circulation entre les cultures et donc sur leurs bénéfices réciproques »⁽⁹⁾. L'interculturel passe d'une description de l'état des sociétés, exprimée par le préfixe « multi », où les cultures se retrouvent séparées, à la valorisation de l'action, exprimée par le préfixe « inter », permettant de créer des interactions entre les cultures.

En didactique, l'interculturel va au-delà des relations intergroupales. Il affecte les relations interpersonnelles, issues de culture différente. Il est « centré sur l'affirmation de l'identité, sur l'échange culturel qui permet la comparaison des convictions, des représentations, des valeurs... Il fournit l'occasion d'éviter les stéréotypes, de relativiser ses jugements en fonctions des situations vécues. »⁽¹⁰⁾. Ces propos peuvent constituer l'arrière plan d'une approche interculturelle en didactique des langues étrangères dans la mesure où l'enseignant est non seulement appelé à une simple exposition de la culture étrangère en classe, mais à aider l'apprenant, à travers l'intensification des activités et la diversification des supports (écrits, audiovisuels, iconiques, etc.), à construire son identité culturelle, en lui donnant des possibilités de vivre de nouvelles expériences culturelles, de confronter ses représentations avec celles qui sont véhiculées par la culture étrangère et de franchir les stigmatisations stéréotypées vis-à-vis de l'Autre.

Par ailleurs, les capacités à développer chez l'apprenant, sur lesquelles insistent les concepteurs du CECRL, se résument dans les expressions et termes suivants : « relation », « établir le contact », « intermédiaire », « au-delà de relations superficielles stéréotypées »⁽¹¹⁾. Par conséquent, l'enseignant est tenu de mettre l'apprenant dans des situations de contact culturel pour construire, au fur et à mesure, une passerelle, favorisant les « allers-retours » entre différentes cultures.

En somme, l'apprenant arrive en classe avec des représentations stéréotypées, ancrées dans ses savoirs antérieurs, qui se caractérisent par une subjectivité défigurant la réalité sociale, culturelle, politique, économique, etc. du pays où s'établissent la langue et la culture cibles. De ce fait, la didactique des langues-cultures étrangères accorde une importance particulière à la notion de « stéréotype » qui constitue le premier obstacle piétinant la mise en œuvre d'une approche culturelle et interculturelle. En effet, pour aborder la culture étrangère en classe, l'enseignant entreprend une démarche de repérage de représentations et de stéréotypes qui circulent dans la culture maternelle de l'apprenant. Il est donc sollicité à proposer des activités d'apprentissage qui contribueraient au développement et/ou changement de certaines représentations et à la lutte contre les stéréotypes qui stigmatisent la culture étrangère.

2. Du FLE dans le cadre de la réforme éducative de 2003 en Algérie

2.1. Le statut de la langue française

La langue française est le produit de 132 ans de colonisation et nul ne peut nier ses apports à l'Algérie indépendante dans la formation de l'élite, la gestion de l'administration, la production littéraire et artistique et, notamment, les échanges politiques et commerciaux. Sa présence notable dans la sphère sociolinguistique fait de l'Algérie le deuxième pays francophone. Il faut rappeler qu'après le processus d'arabisation, enclenché dans le cadre de la constitution de l'école algérienne, dite fondamentale, proclamée dans l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, la place de la langue française et des cultures qu'elle véhicule, notamment la culture occidentale et, particulièrement, la culture française, sont devenues tributaires des décisions arbitraires, soumises à des tensions idéologiques conservatrices qui œuvrent exclusivement à préserver la dimension « arabo-

islamique » de la Nation ; ce qui favorise, chez un bon nombre d'apprenants, l'émergence de représentations et de stéréotypes, de plus en plus, défavorables à la langue-culture française et à son enseignement/apprentissage. Ces tensions persistent jusqu'au début du troisième millénaire où la décision d'enseigner le français à partir de la 2^{ème} année du cycle primaire a été annulée, après trois années de la mise en vigueur de la réforme éducative de 2003 ; et, décider ensuite d'introduire le français, en tant que première langue étrangère, à partir de la 3^{ème} année du même cycle.

La définition des statuts officiels des langues en Algérie soulève de nombreuses interrogations. Beaucoup de (socio)linguistes (Dalila MORSLI, Yacine DERRADJI, Karima AIT DAHMANE, etc.) revendiquent, dans leurs travaux, la sauvegarde de la langue française, en raison de l'ancienneté de son existence dans la sphère sociolinguistique et du rôle qu'elle joue, en tant que langue d'ouverture sur le monde. D'un point de vue didactique, le français « *(qu'il soit considéré comme langue seconde ou de scolarisation, etc.) est étranger aux capitaux culturels et linguistiques de ceux qui souhaitent l'apprendre.* »⁽¹²⁾. Or, avant leur arrivée à la 3^{ème} année du cycle primaire, les apprenants algériens intériorisent un bon nombre de connaissances linguistiques en langue française, puisées de leurs contacts familiaux, sociaux et des différents médias. Il est donc aberrant de qualifier d'« étranger » une langue omniprésente dans de nombreuses régions en Algérie.

2.2. L'ouverture sur le monde : une finalité possible

A partir des années 2000, la centration sur l'enseignement culturel et interculturel devient une préoccupation majeure des institutions éducatives. En effet, la réforme éducative de 2003 garantit aux apprenants algériens, dans plusieurs textes de loi, un enseignement des langues étrangères comme une voie assurant l'« *ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »⁽¹³⁾. Ainsi, l'enseignement du FLE tend à développer, chez l'apprenant, des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles : « *tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.* »⁽¹⁴⁾.

La réforme a apporté des changements méthodologiques considérables, en convertissant les apprentissages en compétences, ce qui devrait changer plusieurs perceptions relatives aux rôles des enseignants, servant, désormais, de guides pour orienter les apprenants à construire leurs connaissances, en faisant recours à plusieurs autres approches connexes. De ce fait, l'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles se fait dans une organisation ancrée dans le cadre de la pédagogie de projets. Par ailleurs, les deux derniers passages ci-dessus, tirés de documents officiels, montrent clairement que la langue française et la culture qu'elle véhicule pourront permettre à l'apprenant algérien de devenir médiateur interculturel. Mais cette finalité est étroitement liée aux contraintes institutionnelles et à la qualité de la formation dispensée aux enseignants.

3. Enquête de terrain

Nous avons interrogé 20 enseignants de FLE au cycle secondaire sur les 98 exerçant à Béchar. Le questionnaire est composé de 12 questions. Il est scindé en 4 parties pour recueillir des données sur :

- les participants : sexe, nombre d'années d'expérience, diplôme acquis ;

- l'importance accordée par les enseignants à la dimension culturelle et interculturelle en classe ;
- les procédés didactiques et pédagogiques permettant d'aborder l'interculturel : choix des supports, développement/modification/confrontation des représentations, lutte contre les stéréotypes ;
- la formation universitaire et professionnelle (continue) des enseignants.

3.1. Description de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 45% d'informateurs de sexe féminin et de 55% d'informateurs de sexe masculin. En Algérie, les femmes s'orientent de plus en plus vers le secteur éducatif. Cependant, dans le Sud algérien, ce secteur souffrant d'un manque d'enseignants de français, fait appel aux jeunes diplômés des autres wilayas du Nord, généralement de sexe masculin, car, pour de multiples raisons, les jeunes enseignantes ne se déplacent, du Nord vers le Sud, que rarement. Ainsi, les répondants à notre questionnaire affirment qu'ils éprouvent une expérience qui varie entre : 01 à 05 ans (70%) et de 06 à 10 ans (30%). La majorité des enseignants de français, exerçant dans le Sud algérien, préfèrent rentrer dans leurs wilayas natives, après leur titularisation, sans s'y installer pour une longue durée. Par conséquent, le recrutement est très souvent ouvert à d'autres jeunes enseignants. Ce qui explique que l'expérience professionnelle qu'ils acquièrent serait mise en œuvre dans les autres wilayas du Nord ou de l'intérieur du pays, selon les possibilités des postes disponibles dans le mouvement annuel des enseignants. En outre, nous constatons que les plus expérimentés des enseignants interrogés exercent leurs fonctions après l'installation de la réforme éducative de 2003. Cela suppose qu'ils se soient adaptés aux nouveaux principes méthodologiques de la réforme, mieux que certains enseignants qui exercent avant sa mise en vigueur et qui trouvent des difficultés à inscrire leurs pratiques pédagogiques dans le cadre de l'approche par les compétences. D'ailleurs, les diplômes universitaires acquis, 40% (Licence classique), 40% (Master), 20% (Licence LMD), sont censés leur donner les principes de base didactiques et pédagogiques pour se soumettre aux exigences de la réforme.

3.2. Analyse et interprétation des principaux résultats

3.2.1. La place de la dimension (inter)culturelle

Voici, en chiffres, les réponses des enseignants à la question suivante : Est-il nécessaire d'introduire la culture française et/ou francophone en classe de FLE ? Ensuite, nous leur avons demandé de les justifier.

Les pourcentages obtenus montrent le degré d'importance accordée par les enseignants aux aspects culturels de la langue française : 85% des enseignants déclarent qu'il est important d'intégrer le culturel à la dimension linguistique. Pour justifier leur positionnement, ils déclarent que l'enseignement de la culture « (...) doit être lié à l'enseignement de la langue », car « la langue et la culture sont indissociables », ce qui permettra à l'apprenant de « développer des relations entre les diverses cultures. ». Par contre, 15% des enseignants jugent qu'il est inutile de s'intéresser à la culture française ou francophone, en ignorant l'intérêt de la culture étrangère, ce qui nous permet de déduire qu'ils focalisent leurs pratiques sur l'enseignement des aspects linguistiques. Nous jugeons que leurs justifications sont didactiquement infondées. Ils déclarent que le français n'est pas « la langue maternelle des apprenants » et que « les apprenants refusent une culture étrangère » et certaines leçons « n'ont pas de relation avec la culture étrangère ».

Par ailleurs, les enseignants sont appelés à répondre à une question autour de l'intégration des objectifs culturels dans leurs pratiques enseignantes et à justifier, ensuite, leurs positionnements. Les réponses indiquent que 70% des enseignants définissent des objectifs liés aux aspects de la culture étrangère (française/francophone) pour aider l'apprenant, selon eux, à « *se rapprocher de la réalité sociale des pays francophones* » et à « *savoir se situer par rapport aux autres cultures* ». Certains répondants déclarent que la définition des objectifs culturels est liée aux contenus des supports didactiques et aux impératifs des projets pédagogiques qui influencent la fréquence de leur intégration : « *Parfois, j'intègre la culture selon le thème abordé, car la compréhension y est liée.* ». Par ailleurs, 30% des enseignants annoncent que l'aspect culturel de la langue française ne figure jamais comme objectif d'enseignement. Leurs justifications abordent plusieurs raisons que nous pouvons catégoriser comme suit : 1) des raisons liées aux représentations que se font ces enseignants de la culture arabo-musulmane qu'ils valorisent et de la culture française/francophone qu'ils méprisent (« *... le public enseigné est constitué d'Algériens arabo-musulmans* », « *On aborde la culture française au cas de besoin à l'image des classes terminales où nous sommes appelé à mentionner les pratiques répressives contre le Peuple algérien(...)* », « *On se base sur la culture francophone pour renforcer l'identité algérienne* »); 2) des raisons institutionnelles liées aux programmes d'enseignement et, particulièrement, aux répartitions/progressions annuelles (« *Je suis ce qui est mentionné dans les progressions envoyées par le Ministère de l'Éducation.* », « *Les répartitions ne visent pas les aspects culturels du français.* », « *[...] le respect des programmes d'enseignement du français en Algérie exige l'intégration de la culture algérienne.* »).

Nous avons constaté que la culture française bénéficie d'une place importante chez la majorité des enseignants interrogés, en ayant une conscience du rôle que joue l'intégration des aspects culturels en classe dans l'orientation des apprenants vers une capacité de connaissance de soi et de reconnaissance de l'Autre. Cependant, les représentations de certains enseignants insinuent au maintien à la culture algérienne et, vu le « *contexte historico-social* »⁽¹⁵⁾, liant l'Algérie et la France, elles créent une opposition culture algérienne/culture française (culture de l'ancien colonisateur), ce qui influe impérativement sur le statut des cultures véhiculées par le français en classe.

3.2.2. Les procédés didactiques et pédagogiques

Les trois critères sur lesquels nous nous sommes appuyés pour évaluer la qualité des démarches, mises en œuvre par les enseignants, sont : le choix des supports didactiques (vidéo, audio, écrits, etc.) ; la prise en compte de la culture maternelle de l'apprenant et la proposition de représentations stéréotypées à travers les supports didactiques.

Choix des supports didactiques

La question qui évoque les supports didactiques que choisissent les enseignants pour aborder les dimensions culturelle et interculturelle a obtenu les pourcentages suivants : 80% des enseignants interrogés utilisent des supports audio et 95% recourent aux supports vidéo. A l'ère du numérique, l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères devient nécessaire pour de nombreuses raisons : elles stimulent la motivation, mettent l'apprenant en contact avec l'Autre et sa culture, grâce à leur caractère interactif, etc. Ainsi, 80% des enseignants interrogés recourent aux documents écrits (textes littéraires, articles de journaux et de magazines, etc.) pour exposer les apprenants à la culture étrangère, car ces documents véhiculent la culture

étrangère et proposent plusieurs visions possibles vis-à-vis d'une même réalité ou d'un même phénomène.

Dans une perspective culturelle et interculturelle, les supports didactiques pertinents doivent contenir au moins un élément déjà connu par l'apprenant et suggérer quelque chose d'autre ou éveiller une connaissance par contiguïté⁽¹⁶⁾. L'enquête montre que les faits culturels étrangers que les enseignants évoquent en classe, à travers les supports proposés, sont divers : 65% des enseignants déclarent qu'ils abordent des faits relatifs aux conditions de vie, 55% évoquent des faits liés à la vie quotidienne et 50 % s'intéressent aux traits culturels, décrivant les relations interpersonnelles. Ces pourcentages font ressortir ce qui suit : bien que les enseignants s'intéressent aux différents faits culturels véhiculés par la langue française (vie quotidienne, conditions de vie) susceptibles de décrire le monde étranger, les faits culturels, évoquant les relations interpersonnelles et permettant aux apprenants de limer leurs représentations avec celles du locuteur natif, n'occupent pas une place de choix chez la moitié des enseignants interrogés. Etant au cycle secondaire, phase avancée des apprentissages, période de l'adolescence, étape importante dans la construction et le développement de l'identité individuelle et sociale, etc., les apprenants auraient besoin de s'ouvrir davantage à un type de compétence qui les aidera à connaître la qualité des liens qui se tissent entre les membres de la communauté étrangère afin de s'y identifier, d'en prendre conscience et d'adapter des comportements langagiers adéquats au cas où des situations d'interaction similaires, entre individus de sphère culturelle différente, se présentent.

Culture maternelle/proposition de représentations stéréotypées

La langue maternelle de l'apprenant et ses compétences plurilingues étayent la démarche de construction du sens d'un élément culturel⁽¹⁷⁾. En effet, le répertoire linguistique et culturel de l'apprenant joue un rôle dans l'installation des compétences culturelles et interculturelles, car les cultures s'enrichissent quand elles sont mises en contact.

D'après le questionnaire, 45% des enseignants négligent une étape importante dans toute démarche interculturelle, servant à confronter les représentations des apprenants avec celles véhiculées par la culture étrangère et ayant pour objectif la relativisation des stéréotypes, pouvant stigmatiser l'Autre et sa culture. En effet, cette défaillance remettrait en cause la formation des enseignants. Les autres enseignants (55%) déclarent qu'ils abordent la culture étrangère en classe dépendamment de la culture maternelle des apprenants. L'efficacité de cette étape est, en premier lieu, liée au contenu des supports didactiques proposés aux apprenants. C'est ce que nous avons essayé de confirmer par une question où 70% des enseignants affirment l'utilisation de supports didactiques proposant des stéréotypes qui décrivent la réalité des locuteurs francophones. Cependant, leurs justifications ne répondent pas, dans leur ensemble, à l'objectif de cette étape. Ils pensent que les contenus des supports, y compris les stéréotypes, ne servent qu'à informer les apprenants. Or, leur exploitation tend à dépasser les perceptions qui stigmatisent la réalité du l'Autre.

3.2.3. La formation des enseignants

Nous avons mentionné précédemment un indicateur qui insinue à la défaillance de la formation des enseignants en ce qui concerne l'une des démarches liées à l'adoption d'une approche interculturelle.

Les chiffres suivants dévoilent clairement la qualité de la formation destinée au profit des enseignants, suite à la question qui leur a été posée autour de la

fréquence de la prise en compte des aspects culturels et interculturels, durant leur formation (souvent, Rarement, Jamais) : 55% des répondants déclarent que leur formation aborde souvent la question des aspects interculturels dans l'enseignement du FLE ; 45% affirment que leur formation l'évoque rarement. Or, le rôle de la formation vise à rendre clair l'enjeu culturel dans l'enseignement d'une langue étrangère⁽¹⁸⁾ et leur expliquer l'importance de travailler sur les représentations des apprenants pour les rendre favorables à la construction du principe de l'Altérité.

La formation universitaire pourrait être, à un degré minime, l'une des origines des difficultés rencontrées par les enseignants de FLE dans l'adoption d'une approche interculturelle en classe. Mais, en premier cycle, il s'agit d'une préparation pour l'obtention du diplôme de Licence, durant laquelle la plupart des matières ne se focalisent pas sur l'aspect didactique de la langue. Rappelons que 60% des enseignants interrogés ont acquis un diplôme de Licence (LMD ou Classique). Ainsi, 40% ont acquis un diplôme de deuxième cycle (Master) qui leur a permis d'aborder la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE. Par ailleurs, la formation professionnelle, destinée aux enseignants recrutés, et la formation continue, assurée par les inspecteurs, durant les journées pédagogiques, peuvent assumer cette défaillance dans l'adoption d'une approche interculturelle en classe de FLE au cycle secondaire.

Conclusion

Près de 20 ans après l'installation d'une nouvelle réforme éducative en Algérie, l'enseignement du français se confronte encore à plusieurs défis, liés à l'articulation d'un enseignement linguistique et (inter)culturel, imposé par les enjeux de la mondialisation. Nous avons vu qu'en dépit de leur conscience de l'importance de l'intégration des cultures véhiculées par la langue française, les enseignants de FLE interrogés abordent la dimension interculturelle, en excluant le rôle des représentations et des stéréotypes interculturels, pouvant constituer un obstacle à la construction des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants. Cette défaillance remet en cause la formation des enseignants qui devrait se faire dans le cadre des finalités attendues par la réforme éducative de 2003.

Il serait souhaitable d'explicitier, dans un processus de formation, destiné en urgence au profit des enseignants de FLE, exerçant au Sud Algérien, les objectifs culturels et interculturels définis dans les répartitions et progressions annuelles. Cela permettra de les orienter vers la nécessité de prendre en compte, dans leurs pratiques de classe, la culture étrangère (française et francophone), non seulement dans son aspect informatif ou encyclopédique, mais de les aider également à dépasser les difficultés didactiques et pédagogiques, auxquelles ils se heurtent, notamment les démarches liées à la confrontation de la culture des apprenants avec la culture étrangère. Cette confrontation nécessite des réflexions sur les représentations et les stéréotypes interculturels des apprenants à l'égard de l'Autre, de son pays et de sa culture. Ainsi, il serait également important de se pencher sur les représentations des enseignants vis-à-vis de la langue-culture française et de les prendre en charge durant leur formation.

Notes

(1) TOUADI. C, « Les représentations linguistiques de la langue française et motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1^{ère} année secondaire de Béchar », Mémoire de Magistère, soutenu le 11.12.2016, Université de Sétif 2, p. 180

(2) GALISSON. R, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, 1991, pp. 119-120

- (3) Idem. p. 117
- (4) PORCHER. L, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette, 2004, p. 117
- (5) ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999, p. 320
- (6) ZARATE. G, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 1986, p. 12
- (7) Conseil de L'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Didier, 2001, pp. 82-83
- (8) CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *L'interculturel en classe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2012, p. 11
- (9) BARTHELEMY. F, GROUX. D, PORCHER. L, *Le français langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, p. 114
- (10) AIT DAHMANE. K, «La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue», In, BOYER. H, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris : L'Harmattan, 2007, pp. 15-23
- (11) Conseil de l'Europe, *Op. Cit*, p. 84
- (12) BARTHELEMY. F, GROUX. D, PORCHER. L, *Op. Cit*, p. 77
- (13) Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008, p. 38
- (14) Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire, Ministère de l'Education Nationale, 2016, p. 4
- (15) DE CARLO. M, *L'interculturel*, Paris : CLE International, 1998 P. 82
- (16) Idem. p. 57
- (17) AIT DAHMANE. K, «Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N°5, 2009, pp. 151-158
- (18) DEFAYS. J-M, *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, Bruxelles : Editions Mardaga, 2018, p. 82

Liste bibliographique

Ouvrages

- ABDALLAH-PRETCEILLE. M, *L'éducation interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
- BARTHELEMY. F, GROUX. D, PORCHER. L, *Le français langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2011.
- BOYER. H, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris : L'Harmattan, 2007.
- CHAVES. R-M, FAVIER. L, PELISSIER. S, *L'interculturel en classe*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2012.
- Conseil de L'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Didier, 2001.
- DE CARLO. M, *L'interculturel*, Paris : CLE International, 1998.
- DEFAYS. J-M, *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, Bruxelles : Editions Mardaga, 2018.
- GALISSON. R, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE International, 1991.
- PORCHER. L, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette, 2004.
- ZARATE. G, *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette, 1986.

Articles

- AIT DAHMANE. K, «Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N°5, 2009, pp.

151-158.

Mémoires

- TOUADI. C, « Les représentations linguistiques de la langue française et motivations de son apprentissage : cas des élèves de 1^{ère} année secondaire de Béchar », Mémoire de Magistère, soutenu le 11.12.2016, Université de Sétif 2.

Documents officiels

- Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, 2008.
- Document d'accompagnement du programme de français. Cycle primaire, Ministère de l'Education Nationale, 2016.