

Pour un enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : le contexte algérien en question

For a teaching-learning of FFL in an intercultural perspective: the algerien context in question

GHALEM Hicham *

Université d'Alger 2 Abou El Kacem Saad

Allah

Algérie

ghalem.hicham07@gmail.com

الاستقبال يوم: 2023/01/02 القبول: 2023/04/24
النشر: 2023/05/31

Résumé :

S'interroger sur la dimension interculturelle dans l'enseignement – apprentissage du FLE en Algérie semble constituer une problématique ardue et une tâche difficile à entreprendre, non seulement pour envisager sa mise en œuvre dans la classe de langue, mais aussi, pour mesurer son influence sur l'ensemble du processus. Alors, si dans la conjoncture où le modèle d'un citoyen monde s'impose, l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle paraît si évidente depuis plusieurs décennies, ce qui reste équivoque est : Quelle démarche l'enseignant de FLE doit-il entreprendre pour transformer sa classe en un espace d'échange et de sensibilisation à l'altérité ? Dans le présent article, nous allons tenter de répondre à cette problématique et de proposer une piste permettant d'ouvrir l'école à la vie sociale et développer chez l'apprenant une prise de conscience interculturelle.

Mots Clés: Interculturel, Représentations, FLE, Communication, Respect de la différence.

Abstract :

Questioning the intercultural dimension in the teaching-learning of FFL in Algeria seems to be an arduous problem and a difficult task to undertake, not only to consider its implementation in the language classroom, but also to measure its influence on the whole process. So, if in the context where the model of a global citizen is imposed, the acquisition of intercultural communication competence seems so obvious for several decades, what remains equivocal is: What steps should a FFL teacher take to transform his or her classroom into a space for exchange and awareness of otherness? In this article, we will try to answer this problem and propose a way to open the school to social life and to develop the intercultural awareness of the learner.

Key Words: Intercultural, Representations, FFL, Communication, Respect of the difference.

* GHALEM Hicham. Email : ghalem.hicham07@gmail.com

Introduction :

Nous sommes partis d'un constat, qui porte sur la marginalisation de la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cette langue qui jouit pourtant d'une place non dérisoire dans le contexte algérien et continue jusqu'aujourd'hui à colorer les discours de ses locuteurs dans différents domaines (médiatique, social et éducatif, etc.). L'omniprésence de cette langue dans le vécu des Algériens ne se manifeste uniquement pas à travers sa pratique quotidienne par de simples citoyens, mais elle réside notamment dans son statut équivoque et sa situation un peu particulière au monde, car comme le souligne Sebaa. R sans être une langue officielle, elle véhicule une certaine officialité de l'Etat. Sans être reconnue comme langue d'enseignement, elle assure la formation dans les disciplines techniques et scientifiques à l'université. Et même si elle n'est pas la langue d'identité, elle contribue dans la construction de l'imaginaire collectif. (SEBAA, 2002, p. 85)

En examinant de près divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujets officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles d'individu à individu, les cours donnés à l'université, au lycée et à l'école et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe algériens, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français. (TALEB IBRAHIMI, 1997, p. 48)

La langue française fait désormais partie intégrante de l'identité de l'Algérien. C'est pour cela qu'il est important de la considérer comme un acquis à protéger permettant l'accès à la modernité et facilitant l'ouverture sur le monde extérieur. Renouveler ses visions à propos de cette langue et envisager son enseignement dans une perspective interculturelle constitue un premier pas vers une conciliation entre des sociétés, dont les relations sont héritières de conflits et de malentendus. Cependant, il est à souligner que malgré les recommandations de l'institution éducative, qui préconise la promotion du volet culturel pour développer chez l'apprenant une compétence lui permettant de s'enrichir intellectuellement et de communiquer efficacement dans des situations réelles, la mise en place effective

d'une didactique interculturelle semble se heurter à d'énormes obstacles pour se frayer un chemin dans les pratiques de classe. Le problème principal ne se pose pas au niveau des conceptualisations théoriques, mais il réside notamment dans la difficulté à didactiser la culture pour pouvoir passer d'un enseignement basé sur la transmission des savoirs à un enseignement centré sur les savoir-faire communicatifs et les savoir-être exprimant des valeurs tels que : le respect mutuel, la tolérance, la décentration, l'ouverture à l'égard de l'autre et l'acceptation de la différence.

La problématique de l'interculturel demeure donc dans la difficulté de son intégration à la vie de la classe. C'est à la lumière de ce postulat que nous avons entrepris cette recherche, en vue d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : - Comment peut-on revivre la composante culturelle en classe et transformer cette dernière en un espace d'échange interculturel, de tolérance et de respect de la différence ?

Par ailleurs, réfléchir à la mise en œuvre d'une démarche pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, nous a conduit à se poser une autre question primordiale, à savoir : Quelles représentations se font les apprenants de la langue française, de ses locuteurs et de la France en générale ?

I. La formation à l'interculturel en question :

Comme un peu partout dans le monde, l'école en Algérie a toujours été un des piliers de la nation, compte tenu du fait qu'elle est le lieu, où se consolide la personnalité et se construit l'identité individuelle et, par conséquent, nationale. Or, la place accordée par l'institution éducative algérienne à l'enseignement-apprentissage du français fait toujours un sujet problématique caractérisé, notamment, par des tendances idéologiques et des choix politiques, que par des paramètres sociolinguistiques.

En effet, l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie a passé par plusieurs étapes à travers l'histoire, que Ph.Blanchet et Asselah-Rahal. S ont abordé avec détail dans leur publication : plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique (2007). C'est aux idées / propos de ces deux chercheurs que nous allons nous référer pour analyser la réalité du français, principalement après l'indépendance, dans notre espace scolaire.

- La première étape (1963-1976) : au cours de cette période, le français n'était pas envisagé comme une discipline littéraire à enseigner, mais plutôt comme un outil

d'enseignement servant à dispenser les cours de toutes les autres matières et dans toutes les spécialités, et ce jusqu'à 1971, où l'on a assisté à un revirement dans les objectifs de la politique linguistique. Des instructions ont été données et des mesures ont été prises, afin d'arabiser l'école. Dès lors, le français est devenu une langue étrangère à apprendre pour des raisons pragmatiques et fonctionnelles et non plus une langue d'enseignement principale.

- La deuxième étape s'étalant de 1980 jusqu'à 1990 : à cette époque-là, le système éducatif s'est métamorphosé et s'est inscrit dans ce qu'on appelle « l'école fondamentale » grâce à l'application de l'ordonnance du 16 avril 1976. Cette ordonnance qui prône l'obligation d'un enseignement :

En langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article [...] l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret. (Ordonnance, 1976)

Sous cette nouvelle ère, le français est devenu une langue que l'on n'enseigne qu'à partir de la quatrième année primaire comme une langue étrangère dans une finalité purement technique, faisant ainsi abstraction de l'aspect culturel nécessaire à l'acquisition d'une compétence de communication recommandée dans l'article n° 25 de l'ordonnance de 1976 :

L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères, qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et développer la compréhension mutuelle entre les peuples. (Ordonnance, 1976)

- La troisième étape (les années 90 et 2000) : ces deux décennies ont été marquées par de nombreuses réformes et réadaptations des programmes et des manuels scolaires des trois paliers (primaire, moyen et secondaire). Commenant par le « secondaire » où l'on a adopté un manuel uni pour tout le territoire national, afin d'assurer l'égalité des chances d'apprentissage et installer les mêmes compétences chez le public visé. Quant au « moyen » il reposait sur le « niveau-seuil » comme outil pour la mise en œuvre des pratiques éducatives, afin de répondre aux besoins linguistiques des élèves, tout en focalisant sur la question du développement de leur autonomie. Enfin pour le cycle primaire ; entre les années 1994-1998, on a concédé aux parents le droit de choisir quelle première langue étrangère inculquer à leurs enfants à partir de la quatrième année (français ou anglais). Un projet que l'on a vite délaissé, vu le nombre insignifiant de ceux qui ont opté pour l'anglais.

Les années 1999 et 2003 ont toutes connu de nouvelles réformes du système éducatif, en impliquant des changements sur les nouveaux manuels scolaires, jusqu'on est arrivé aux années 2006-2007, où l'on a vu le français devenir une matière obligatoire pour tous les apprenants à partir de la troisième année primaire. Ces changements et ces réaménagements, qu'a connu l'école, ont été entamés en vue d'instaurer une politique linguistique favorisant l'apprentissage des langues étrangères en tant que moyen d'interaction verbale, d'accès à la modernité et d'ouverture sur le monde extérieur.

Ainsi, il paraît que l'enseignement du français a rompu avec les finalités instrumentales / fonctionnelles et que de nouveaux objectifs pédagogiques se sont tracés à l'horizon pour l'apprentissage de cette langue. Les concepteurs des programmes du cycle secondaire ont précisé que le système éducatif actuel vise à :

Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité. (Programme de IAS, 2005, p. 24)

Il s'agit donc là d'une reconnaissance explicite par les auteurs du programme de l'indissociabilité de la langue de son aspect culturel et de la nécessaire prise en charge pédagogique de la dimension culturelle / interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Pour résumer, nous pourrions dire que, certes la politique linguistique adoptée en Algérie a fait de l'arabe l'outil d'enseignement au primaire, moyen et secondaire. Cependant cette tendance d'arabisation s'est retrouvée bloquée au niveau supérieur, où les enseignements, notamment des branches techniques et scientifiques sont encore dispensés en français. Il en ressort que le français est omniprésent dans la réalité éducative algérienne en tant que langue d'accès au savoir et à la technologie ; et dans la réalité sociale en tant que langue de prestige et d'ouverture au monde. A cet égard D. Caubet souligne que :

Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. (D, Caubet, 1998, p. 122)

La langue française s'est enracinée en Algérie, c'est une vérité qu'il serait illusoire de contester. Se libérer des représentations erronées sur cette langue et la culture qu'elle charrie serait un premier pas vers la réalisation de l'interculturel.

II. Limites du manuel de FLE:

La problématique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle a commencé à prendre de la valeur et devenir le pivot des réflexions didactiques en Algérie, notamment depuis que l'on a envisagé une réforme du système éducatif en 2003. Un enseignement qui vise, essentiellement, à valoriser la dimension culturelle des langues et doter les apprenants d'une compétence de communication, qui leur permettrait de se départir de la vision égocentrique et de construire des liens de compréhension réciproque, était, comme il l'est toujours, l'objectif capital de l'institution chargée de l'éducation.

D'après les observations de certains chercheurs algériens, le manuel scolaire, qui est censé être le vecteur du savoir (linguistique – culturel) et le miroir qui reflète les finalités institutionnelles, se révèle moins satisfaisant dans la prise en considération de la dimension culturelle – interculturelle. Pour éclairer ce constat, une brève lecture critique du manuel de troisième année du cycle secondaire pourrait être faite :

- Ce dernier renferme quatre projets répartis sur l'année. Commencant par des textes à visée scientifique (expositive, argumentative et exhortative) et se terminant par des textes de la nouvelle fantastique. Cette progression thématique, qui a privilégié la visée scientifique/technique et a relégué au dernier plan le texte littéraire traduit clairement l'intention des concepteurs des manuels d'enseigner la langue française en tant qu'instrument fonctionnel et non comme un moyen de compréhension et d'ouverture sur l'autre.

Force est de constater, également dans ce manuel, que tout le premier projet est consacré à des textes d'histoire traitant des sujets de la période coloniale. Certes, ceci peut être interprété comme un désir de la part des auteurs de cet ouvrage d'affirmer la conscience de l'identité nationale, mais vue l'intense focalisation sur ce passé encombrant entre l'Algérie et la France, nous pourrions dire que cela pourrait obscurcir la vision des apprenants et renforcer leurs représentations négatives vis-à-vis de la langue et la culture française.

De cette brève analyse du manuel scolaire, nous pourrions déduire, qu'il y a un fort décalage entre les objectifs institutionnels définis dans la loi d'orientation de

l'éducation nationale et les contenus proposés. A ce sujet, A. Boudjadi affirme que :

Le discours didactique d'appui à l'enseignement de la langue, au niveau des manuels scolaires algériens, est souvent orienté sur le perfectionnement linguistique. Il ne semble pas traduire clairement les recommandations du discours officiel, qui exhorte explicitement à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle / interculturelle dans l'espace scolaire algérien. La conception scolaire demeure, à son corps défendant, tributaire de réflexes idéologiques, qui semblent résister à cette nouvelle vision du monde. (BOUDJADI, 2012, p. 114)

Aujourd'hui, tout le monde est conscient de l'importance de la prise en compte de la dimension interculturelle en classe et de la nécessité de joindre le contenu culturel au contenu linguistique dans les pratiques d'enseignement des langues étrangères, afin de permettre aux apprenants de prendre de la distance par rapport à leur propre culture, ainsi qu'à celle étrangère et de combler leurs lacunes en matière de connaissance socioculturelles, pour une meilleure compréhension mutuelle avec l'autre. Pour ce faire, l'institution doit veiller à l'élaboration d'un manuel qui :

Revient à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d'assurer la cohésion sociale, l'harmonie des rapports entre les hommes et les institutions, la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée. (MOLLO-BOUVIER & POZO MEDINA, 1991, p. 12)

III. Enquête : description et objectifs :

Dans une optique interculturelle, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait offrir aux apprenants la possibilité de s'épanouir, de vivre un certain équilibre identitaire et d'établir avec d'autres cultures des contacts fondés sur le respect, l'échange et la conciliation. Cependant la réussite de tout processus d'apprentissage dépend largement de ce que ces apprenants pensent de la langue cible et des images qu'ils se font de sa culture et de ses locuteurs. De telles considérations nous ont amené à élaborer un questionnaire en vue de dégager les représentations enfouies dans l'imaginaire de nos apprenants et de procéder par la suite à une analyse qualitative des relations qu'ils entretiennent avec l'autre (langue et culture française).

Pour les besoins de notre recherche, le questionnaire s'avère comme l'outil le plus pertinent pour récolter le maximum de données et les analyser en peu de temps. Cependant, il est souligné, que cette méthode n'est pas sans inconvénient. En fait, il est impossible de s'assurer si les sujets ont bien saisi les énoncés et si leurs

réponses sont vraiment honnêtes : les questions mal comprises ou répondues aléatoirement peuvent nous éloigner de notre objectif. C'est pour cette raison et afin d'éviter une telle dérive ou du moins en réduire le plus possible les risques, nous avons donné à nos apprenants tout le temps pour qu'ils répondent au questionnaire en classe, et nous avons essayé de leur expliquer tout ce qui, à leur sens, paraît difficile ou manque de clarté.

Notre enquête a été menée auprès d'une classe, de trente apprenants, de troisième année secondaire du lycée Hamimi Saadi -Biskra-. Ces derniers ont été invités à répondre à un ensemble de questions ayant pour objectif l'identification des représentations sociolinguistiques des apprenants, c'est-à-dire :

- Déterminer leur point de vue vis-à-vis de la France.
- Faire émerger les images qu'ils se font des Français, en interrogeant leur attitude et leur sentiment envers ce peuple et leur prédisposition pour un éventuel contact avec un locuteur francophone.
- Déceler leurs représentations vis-à-vis du français en tant que langue et mesurer l'impact de celles-ci sur la motivation de son apprentissage.

1. Analyse des résultats du questionnaire

1.1. Question 01 : Quelle est la première idée, qui vous vient à l'esprit quand on dit «France» ?

		Fréquence	
Les mots cités	Idées amélioratives	Connaissance-Savoir	22
		Progrès-Développement	14
		Démocratie-Liberté	11
		Paradis-Bonheur	09
Les mots cités	Idées péjoratives	Guerre-Colonisation	28
		Ennemi	17
		Racisme-arrogance	15
		Mécréants	08
	Autres	Paris-Tour Eiffel	19
		Emigration	13

A partir des résultats affichés sur le tableau, on constate que les termes les plus cités par les apprenants sont : la guerre et la colonisation (28 fois pour chacune). Ceci révèle que la perception de la France en tant que puissance coloniale est bien ancrée dans l'esprit des apprenants. Le lourd sacrifice consenti par les Algériens

afin de décrocher leur indépendance semble avoir encore son impact sur la réflexion de nos jeunes et la manière dont ils voient l'autre.

Le deuxième mot à connotation péjorative le plus cité est « l'ennemi » ; ce qui est alarmant ici, c'est que ce terme a été mentionné 17 fois, soit par 56,66 % des apprenants. Donc plus que la moitié de la classe cultive une image chargée de tensions et d'animosité envers la France. Ces représentations peuvent être néfastes sur le processus d'enseignement-apprentissage du français, car elles peuvent démotiver les apprenants et conduire jusqu'au rejet de l'Autre, du moment qu'ils le considèrent comme une menace.

Les mots « Racisme » et « Arrogance », dont le nombre d'occurrence vient en troisième position en termes de valeur péjorative, attestent de l'enracinement profond de certains préjugés dans l'esprit des apprenants et cela nous confirme que bien que ces jeunes n'aient pas vécu la période des conflits, ils ne sont pas indemnes de toute représentation négative. Il est donc nécessaire d'intégrer dans tout processus d'enseignement-apprentissage une démarche qui tend à combattre les idées préconçues sur l'autre. Il est vrai qu'on ne peut pas éliminer tous les préjugés et les images erronées, mais on peut du moins les relativiser afin de leur donner une conception plus proche de ce qui est la vérité.

Le dernier mot à connotation péjorative le plus repris est « mécréants ». Ce jugement de valeur ne concerne pas directement l'Etat français, mais plutôt son peuple. Il s'agit d'une question qui se rapporte à la religion et où les apprenants ont eu tendance à généraliser, d'une manière aléatoire, un certain stéréotype. En fait, cette confusion entre l'individu et la collectivité (communauté ou société) serait préjudiciable et peut conduire jusqu'au cloisonnement et le rejet de l'autre.

Contrairement à ce que l'on peut croire, les représentations des apprenants vis-à-vis de la France ne sont pas forcément péjoratives. Il y a eu plusieurs termes, qui véhiculent des idées valorisantes, voire idéalisantes de ce pays. En l'occurrence, les mots à connotation méliorative les plus cités étaient « connaissance – savoir ». Ces deux termes figuraient sur 22 copies des sujets interrogés, soit 73,33 % de la classe. Cela révèle que bien que l'image de la France soit déjà associée à la guerre, au racisme et à l'hostilité, nombreux sont les apprenants qui la trouvent comme le pays de la science, de la technologie et de la recherche, ce qui signifie que ces apprenants la prennent pour un modèle à suivre dans le domaine scientifique, comme il peut être interprété comme une expression implicite de leur désir à poursuivre leurs études à l'étranger, plus précisément en France.

La France a aussi été associée 14 fois au progrès et au développement, c'est-à-dire, que 46,66 % de la classe la ressent comme un pays caractérisé par une puissance financière et économique, qui procure à la société une belle vie. Cette perception valorisante de ce pays s'est traduite également par l'intermédiaire d'autres termes cités dans les réponses des apprenants, tels que : modernité, argent, technologie, prestige, travail, luxe et force etc.

Pour 36,66 % de la classe la France représente également un exemple de la démocratie et un symbole de la liberté. La récurrence de ces deux termes (démocratie et liberté) sur 11 copiés montre la conscience politique de quelques apprenants, dont certains ont même mentionné le nom de Macron et de quelques ex-présidents de la république française.

Quelques termes attribuant une image idéalisante et trompeuse à la France ont été cités par neuf apprenants. Il s'agit surtout des deux mots « paradis » et « bonheur », qui nous ont montré cette tendance, chez quelques individus, à idéaliser l'autre et à voir la perfection en lui. C'est un état de fait, qu'on ne peut pas dissimuler, car il représente un véritable danger qui peut conduire ces jeunes jusqu'à la déculturation.

En résumé, l'ensemble des mots évoqués par les apprenants pour décrire la France révèlent des sentiments tiraillés à la fois entre l'admiration et la méfiance : l'admiration d'un pays qui les a éblouis par sa beauté, son développement et son patrimoine culturel (Tour Eiffel, cité 19 fois) ; et la méfiance attisée par les mémoires tumultueuses, les traumatismes coloniaux et la guerre de libération.

1.2. Question 02 : Quelles représentations faites-vous du peuple français ?

			Nombre de réponses	Pourcentage
A- Humble et modeste			00	00 %
B- Cultivé			10	33,33 %
C- Prétentieux			15	50 %
D- Ouvert d'esprit			11	36,66 %
E- Xénophobe			19	63,33 %
Autre	Positive	- Sérieux	02	06,66 %
		- Polis	01	03,33 %
	Négative	- Egoïste	01	03,33 %

Tableau récapitulatif		
	Nombre de réponses	Pourcentage
Représentation positive	24	40,67 %
Représentation négative	35	59,32 %

De l'observation du tableau, on constate que la représentation la plus sélectionnée par les apprenants est celle qui qualifie les Français de xénophobes. Il s'agit de 19 personnes (soit 63,33 % de l'effectif de la classe), dont 15 d'entre eux ont ajouté qu'ils trouvent le peuple français prétentieux. Ces deux préjugés adoptés par les apprenants peuvent être expliqués à l'aune de deux paramètres. Le premier est le paramètre historique : évoqué antérieurement, et selon lequel nous estimons qu'il serait illusoire de croire que les individus, puisqu'ils n'ont pas vécu la période de la guerre, seraient à l'abri de tout préjugé. En effet le poids du passé colonial exerce d'une manière ou d'une autre une influence sur la pensée de nos jeunes. Le deuxième paramètre est social : il recouvre la problématique de l'immigration et la question de s'intégrer dans la société française. La situation désagréable de certains Algériens vivant à l'étranger, qui laisse penser qu'ils sont victimes de la discrimination, a renforcé les préjugés contre les Français et a donné l'impression qu'ils sont hostiles aux étrangers (notamment les maghrébins).

Toutefois, il y a une partie considérable de la classe qui ne partage pas les mêmes points de vue péjoratifs envers l'Autre. En fait, sur l'ensemble des individus interrogés, 11 apprenants (36,66 %) ont dit qu'ils trouvent les Français ouverts d'esprit. Dix de ces mêmes apprenants ont révélé également qu'ils les considèrent comme un peuple modeste. Il y a même certains qui ont ajouté qu'ils pensent que les Français sont des gens sérieux et polis. Toutes ces représentations positives envers l'Autre dénotent que, bien que les apprenants vivent dans le même milieu social, les idées qu'ils cultivent ne sont pas forcément identiques. Si la majorité, sous l'influence de certains facteurs, considère mal le Français, il y a néanmoins un nombre important d'apprenants qui le voit d'un œil valorisant.

Pour mettre plus de la lumière sur cet état de fait, nous avons dressé un deuxième tableau, qui récapitule les résultats obtenus. De l'observation des statistiques qui y figurent ; vingt-quatre (24) des réponses fournies portent des représentations positives, tandis que trente-cinq (35) véhiculent des idées négatives vis-à-vis des Français. De là, on peut déduire que l'esprit de nos apprenants n'est pas blanc, mais qu'il est pétri de représentations (péjoratives ou mélioratives), qu'ils ont hérités soit

du milieu familial dans lequel ils ont grandi, ou sous l'influence des médias qui peuvent façonner lentement les esprits et forger les manières de penser.

1.3. Question 03 : Que représente, pour vous, la langue française ?

	Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Un moyen d'accès aux sciences	11	36,66 %
B- Un simple moyen de communication	17	56,66 %
C- Une langue de prestige social	14	46,66 %
D- Une partie intégrante de notre culture	03	10 %
E- Une langue d'ouverture sur le monde	08	26,66 %
F- La langue de l'ancien occupant	19	63,33 %

De la lecture des résultats figurant sur le tableau, il s'avère que la majorité de la classe, soit 63,33 %, tend à lier le français à la présence de la France sur le territoire algérien en tant qu'ancien occupant. L'idée que le français ne représente qu'un simple moyen de communication a, également, été partagée par 17 apprenants, soit 56,66 % de l'ensemble de l'effectif interrogé. Delà, on peut dire qu'il y a une grande acceptation des idées défavorables à la langue française. Celles-ci peuvent influencer, profondément, les apprenants et les démotiver, que ce soit partiellement ou complètement, dans leur processus d'apprentissage, en les amenant à ne trouver aucun plaisir dans l'étude d'une langue étrangère et, par conséquent, à arriver à un inévitable échec dans l'appropriation de la langue en question.

Par contre, il y a une partie importante des jeunes interrogés, qui a refusé les idées relatives aux représentations défavorables à la langue française. En effet, huit apprenants, soit 26,66 %, se sont rejoints pour admettre que le français est une langue d'ouverture sur le monde. Onze autres apprenants, soit 36,66 %, ont de leur part exprimé qu'ils le considèrent comme un moyen d'accès aux sciences. Cette dernière attitude pourrait se justifier par le statut qu'occupe le français dans notre pays, qui bien qu'il soit une langue étrangère, il demeure la langue d'enseignement de certaines disciplines scientifiques et techniques dans le niveau supérieur. D'ailleurs, pour certains le français est toujours considéré comme un outil indispensable pour réussir sa vie estudiantine et une clef pour poursuivre ses études à l'étranger, notamment en France.

En outre, sur l'ensemble des réponses des apprenants, 46,66 % ont attesté que le français est une langue de prestige social. L'estime que l'on a pour cette langue et ses locuteurs a fait d'elle un atout appréciable et un moyen de progression sociale. L'acceptation des représentations favorables au français s'est également traduite dans la réponse de quelques enquêtés (10 %) qui ont accordé une place de valeur à cette langue, et l'ont considérée comme une partie intégrante de la culture algérienne.

	Nombre de Réponses	Pourcentage
A- Admiré et respecté davantage par les autres	13	43,33 %
B- Mal considéré par les autres	08	26,66 %
C- En désaccord avec votre identité algérienne	09	30 %
D- Autre	00	00 %

1.4. Question 04 : Quelle est votre impression lorsque vous vous exprimez en français ?

Le paysage linguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe, le tamazight, l'anglais et le français. Ce dernier, bien qu'il soit présent dans la réalité de notre pays, il reste peu pratiqué par les apprenants dans leur vie quotidienne. Ce qui ne favorise guère le développement d'une compétence communicative ou linguistique en cette langue étrangère.

C'est ainsi, par la présente question nous visons un double objectif ; d'une part nous cherchons à amener les apprenants à réfléchir sur leurs propres attitudes vis-à-vis de la pratique du français en situation d'interaction réelle, et d'autre part nous voulons tenter d'analyser leurs impressions lorsqu'ils s'expriment en langue étrangère et cela en fonction de deux critères : le regard des autres et la perception du soi-même.

A partir des réponses recueillies, il s'avère que la majorité des sujets interrogés, soit 43,33 %, a tendance à se percevoir comme étant admirée et respectée davantage par les autres quand elle s'exprime en français. En d'autres termes, pour ces apprenants, cette langue est un moyen, dont on peut se servir pour agir psychologiquement sur l'autre (émouvoir, éblouir, etc.) et donner une image valorisante de soi. Il semble donc que le paramètre de l'affectivité a joué un rôle déterminant dans les attitudes de ces enquêtés qui croient que la maîtrise du français est synonyme d'ascension sociale. La perception de cette langue étrangère

comme étant imprégnée de prestige pourrait, en effet, être expliqué par l'estime que l'on montre à l'égard de ses locuteurs (image sociale). Ces derniers qui sont, à tort ou à raison, qualifiés de gens ouverts d'esprits, cultivés et appartenant à une couche socioculturelle bien distinguée.

26,66 % de l'ensemble des jeunes interrogés ont, toutefois, tendance à se percevoir comme étant mal considérés par les autres lorsqu'ils parlent en français. Nous estimons que ces apprenants ont l'impression d'être dépréciés, car ils sont sujets à un sentiment d'insécurité linguistique dû à leur incapacité de manipuler les structures linguistiques reconnues comme légitimes. Ce phénomène sociolinguistique pourrait conduire à un handicap dans la communication, comme il pourrait créer une certaine réticence envers la langue française entraînant ainsi un déficit concernant sa pratique chez les individus.

En fin, il y a 09 personnes, soit 30 % de l'effectif de la classe, qui ont révélé qu'ils ont l'impression d'être en désaccord avec leur identité algérienne quand ils s'expriment en français. Delà il s'avère que ces apprenants sont conscients du fait que la langue n'est pas un simple outil de communication mais qu'elle pourrait constituer un marqueur d'une tendance idéologique ou un signe d'une appartenance identitaire. Cependant, leur réponse connote une attitude de méfiance quant à l'impact de la pratique du français, en croyant que ce dernier peut présenter des risques de déculturation et de perturbation identitaire.

IV. Perspective pour l'enseignement-apprentissage du FLE :

Si l'on adhère à la nouvelle conception de la didactique des langues, où l'apprenant est, dorénavant, considéré comme le pivot autour duquel s'articule le processus pédagogique, l'enseignant devrait adopter dans ses pratiques d'enseignement une stratégie de découverte. C'est-à-dire, pour que l'apprentissage ait du sens, celui-ci doit tout d'abord tenir compte des besoins des apprenants, pour ensuite mettre en œuvre un plan de formation censé leur permettre de construire leur propre savoir à travers l'exercice de l'intelligence et non l'accumulation de certaines connaissances.

La mise en place d'une telle démarche s'avère essentielle pour le bon fonctionnement du processus conjoint d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, car elle permet à l'apprenant, comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues le souligne, d'optimiser ses connaissances, d'être plus ouvert aux contacts avec l'étranger et de développer ses compétences d'écoute et de compréhension d'autrui. En effet, dans une telle perspective, le rôle de

l'enseignant ne doit pas se résumer à l'inculcation de certaines manières d'agir ou à l'initiation de quelques comportements/réactions, qu'il faut prendre dans telle ou telle situation de communication, mais sa mission doit plutôt consister à inciter les apprenants à exprimer leurs perceptions du monde, leurs doutes, leurs interrogations, avant de les confronter à des situations expérientielles en diapason avec les paramètres du vécu ailleurs.

La communication comme acte de concrétisation de la relation humaine peut éventuellement devenir source de malentendu entre les sujets parlant : chacun se demandant s'il comprend et s'il est bien compris de l'autre. Ce doute de la compréhension mutuelle ne se situe pas uniquement au niveau du décodage linguistique du message produit, mais il réside notamment au niveau des représentations que chacun se fait de l'autre. Les risques d'une mauvaise interprétation peuvent se multiplier en situation de communication exolingue où les différences culturelles, au lieu d'être une source d'enrichissement, peuvent influencer et fragiliser les relations interpersonnelles. Pour dissiper ou prévenir les éventuels malentendus, l'apprenant doit, de ce fait, se doter d'une compétence qui procède régulièrement à la mise en accord entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel : il s'agit, d'ailleurs, d'une maîtrise des structures grammaticales de la langue cible et d'une prise de conscience des différences culturelles et des règles qui conditionnent et gèrent les comportements des individus de la société étrangère.

L. Porcher explique à ce sujet que :

Apprendre une langue, c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire, quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation).
(PORCHER, 1988, p. 92)

La démarche que nous proposons, dans la présente recherche, pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, consiste essentiellement à promouvoir la réflexion méta-langagière de l'apprenant et à développer chez lui une compétence lui permettant d'aller au-delà de ses frontières par l'établissement de certains ponts, qui facilitent la connaissance/découverte de l'autre et la prise en conscience de la relativité de tout système culturel. Cependant, avant d'étaler notre réflexion, il convient de souligner que la formation à l'interculturel exige, tout d'abord, de l'individu qu'il soit bien imprégné de sa culture maternelle, de l'histoire de son pays et de sa réalité sociopolitique avant de songer faire un pas vers la réalité de l'étranger. En fait, la classe est un espace de construction de soi ;

les savoirs qui y sont acquis opèrent indubitablement dans la construction de l'identité personnelle. On parle donc ici du rapport identitaire au savoir et de la manière dont celui-ci peut influencer la personnalité de l'individu. Pour B. Charlot :

Ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu [...] mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve. (CHARLOT, BAUTIER, & ROCHEX, 1992, p. 30)

Une raison pour laquelle, il importe de ne pas sous-estimer la complexité de la mise en œuvre de ce genre de démarche, qui peut présenter des risques sur la stabilité de l'identité de l'apprenant au moment d'aborder la multiplicité des appartenances culturelles : la vigilance interculturelle vis-à-vis de l'assimilation ou du rejet est donc indispensable, afin de pouvoir prévenir les éventuelles dérives susceptibles de mettre en compromis la rencontre entre la culture source et la culture cible.

Pour répondre aux besoins d'une telle démarche de formation conjointe (linguistique et culturel) susceptible de donner à l'apprenant l'opportunité de vivre des expériences d'apprentissages enrichissants, tout en s'inscrivant dans le programme déjà fixé par l'institution, nous proposons de varier les supports à thématique culturel pouvant à notre sens permettre aux apprenants de réfléchir sur les différences et les similitudes entre la culture source et la culture cible. Il est vrai que le culturel peut être repérable dans tout type de document, mais à notre avis, les textes littéraires représentent le meilleur support à exploiter en classe, dans la mesure où il procure un espace privilégié pour le déploiement de l'interculturalité. La littérature représente, en fait, la passerelle qui conduit l'individu à voyager dans le temps et l'espace, de rencontrer son imaginaire, le creuser et l'analyser librement. Elle est, en ce sens, un lieu de rencontre interculturelle artificielle, qui se distingue, à la fois, par sa singularité et son universalité, « *la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996, p. 142). Cette double identité de la littérature fait d'elle la gomme qui sert à effacer les frontières et offre aux hommes la possibilité de créer des liens d'échange et de partage socioculturel.

En résumé, les textes littéraires doivent désormais faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants, du fait de leur rôle décisif dans le développement de la dimension interculturelle et de leur importance dans la

réalisation des objectifs du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Lesquels objectifs consistent d'après M. Byram à :

Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; les 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. (BYRAM, GRIBKOVA, & STARKEY, 2002, p. 11)

Tout comme les textes littéraires, nous estimons que les pratiques d'écritures créatives sont d'un intérêt potentiel pour le développement de la dimension interculturelle en classe. En fait, la programmation régulière de certaines séances de production écrite serait l'occasion de développer les compétences de lecture qui permettent aux apprenants de mieux écrire. Le texte ne sera donc plus seulement l'outil à lire, mais aussi l'objet à produire. « *Ecrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain.* » (RICARDOU, 1967, p. 98)

Delà, il s'avère qu'il n'y a pas une rupture entre la lecture et l'écriture. Mais, qu'il y a plutôt une sorte de continuité et de complémentarité dynamique entre ces deux habiletés. Toutefois, il faut être conscient qu'écrire en langue étrangère est une activité assez complexe, qui déclenche parfois des situations de déséquilibre et de conflit cognitif chez l'apprenant. D'après Piaget. J, le conflit cognitif, qui survient lorsque les fausses représentations de l'apprenant se heurtent à la réalité, est un passage nécessaire qu'il doit traverser au cours du développement de sa compétence interculturelle et de la prise en conscience de la relativité de ses idées antérieures. Pour illustrer ces propos, il convient de prendre l'exemple d'un individu en face à deux verres, de formes différentes, remplis d'eau. Si on lui demande : lequel peut contenir plus de quantité ? Du simple regard, il pourrait se tromper en choisissant le récipient qui lui paraît plus haut et ayant une base plus large. Tandis que, si l'on verse le contenu de chaque verre dans un récipient gradué pour une meilleure appréciation, la personne interrogée se rendra compte de son erreur et de la nécessité de la prise en compte d'autres paramètres dans son évaluation.

En fait, ce que l'on vise par la planification de certaines activités d'écriture n'est pas le texte produit en lui-même, mais notre objectif est de tenter de faire de ces lieux de travail une porte ouverte, qui fournit le cadre propice à l'expression de soi, à la découverte de l'autre, au développement de l'esprit critique et à la

reconstruction de l'identité individuelle : il ne s'agit pas de réfléchir plus aux situations de contact interculturel, mais de mieux les penser et d'analyser les phénomènes qui les influencent tels que les identifications culturelles ambivalentes (parfois opposées).

Pour atteindre l'objectif ultime de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous avons estimé nécessaire de prendre également en considération la gestuelle dans les pratiques de formation, car pour développer une compétence de communication interculturelle, chez nos apprenants, il ne suffit plus de focaliser uniquement sur le volet linguistique et culturel de la langue en question. D'après, E. Berard :

Si l'on se fixe comme objectif de donner à l'apprenant tous les moyens de communiquer dans la langue étrangère, il est nécessaire de travailler non seulement sur la langue, mais sur des domaines comme l'implicite, les gestes, les mimiques. On peut alors se demander jusqu'à quel point l'apprenant devra intégrer des comportements, qui se rapprochent de ceux d'un natif. (BERARD, 1991, p. 61)

Il est admis que dans chaque langue, les locuteurs possèdent des codes relatifs à des gestes spécifiques entrant dans le cadre de la communication non-verbale. La maîtrise de ces comportements et de ces signes kinésiques contribue à créer un lien et un sentiment d'entente, tout au moins momentané, entre les partenaires en présence. La communication ne passe donc seulement pas par ce qui est linguistique. Le paralangage, qui se manifeste à travers les différentes postures du corps, entre également en jeu et contribue de façon cruciale à la formulation du discours : les expressions gestuelles ont un rôle fondamental dans l'élaboration du sens, une raison pour laquelle les apprenants doivent être en mesure d'identifier l'ensemble des codes non-verbaux et de savoir comment les analyser et les interpréter correctement, afin de saisir les paradigmes potentiels de la communication interculturelle.

Pour une meilleure prise en considération de la dimension interculturelle en classe, nous estimons également nécessaire l'intégration, dans tout plan de formation, des activités basées sur le principe de l'effet de miroir. En fait, le regard de l'autre par un jeu de miroir est une véritable chance pour l'apprenant afin de réfléchir sur soi et de regarder au plus profond de lui-même. Il s'agit d'une réelle introspection pour se comprendre, se connaître et se faire mieux connaître. Les expériences vécues en classe, par l'effet de miroir, vont l'amener à beaucoup de remises en cause. Ce qui lui permettra ; d'une part, de traverser le pont vers la conscience de soi tout en dévoilant ce qu'il ne peut pas ou ne veut pas découvrir de lui-même ; d'autre part

ce genre de pratique va l'amener à se mettre en place d'autrui et à se détacher de l'image qu'il cherche à refléter, pour pouvoir enfin se percevoir d'un autre angle et saisir les représentations que l'autre se fait de lui.

Conclusion :

Avant de clôturer, il nous semble important de préciser que même si l'on a un objectif ambitieux, celui de mettre en place une démarche pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle, il ne faut pas rompre une fois pour toute et d'une manière complète avec les schémas déjà existant. Si changement il doit y avoir, celui-ci doit se réaliser d'une manière progressive en injectant des potions de nouveauté aux pratiques déjà courantes. Par cette méthode, nous pourrions atténuer les effets de l'enseignement traditionnel, résultat d'une politique déficitaire du monolinguisme, et prétendre à l'adoption d'une orientation éducative consciente et soucieuse d'intégrer dans ses démarches une nouvelle réflexion sur le rapport entre les langues-cultures maternelles et étrangères.

Lequel rapport, qui doit dès lors être fondé sur les principes du partage, du respect, de la compréhension et la conciliation, afin de permettre aux apprenants de dépasser leurs préjugés vis-à-vis de l'autre et arrêter de faire de sa langue étrangère le bouc émissaire d'une histoire conflictuelle :

Ne voir dans la langue française que cette phase, la réduire uniquement à cette dimension, c'est, d'une part, manifester un complexe à l'égard du colonialisme et d'autre part, refuser de s'approprier un outil d'ouverture sur le monde et de développement que le contexte décisif de la mondialisation impose. (KHADRAOUI, 2005, p. 25)

A notre humble avis, nous estimons que pour une meilleure prise en charge de la dimension interculturelle, dans l'intention de former des individus préservateurs de leurs valeurs identitaires et ouverts sur la diversité du monde, nous devons renouer avec les pratiques de l'éducation bilingue, qui en prenant le français à la fois comme un objet à apprendre et un moyen d'enseignement, vont permettre à l'apprenant d'aborder différentes réalités autre que la langue pour elle-même. Ainsi, si l'on veut vraiment aider l'Algérie à vivre le temps de la mondialisation et de l'éclatement des frontières, nous devons penser à entreprendre des réformes de son système éducatif. Un projet réalisable, mais qui a besoin d'être engagé par une réelle volonté politique.

Références bibliographiques :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE.
- BOUDJADI, A. (2012, 30 04). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie*, p. 114.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., & STARKEY, H. (2002). *Developping the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- D, Caubet. (1998, 12 12). Alternance des codes au Maghreb, Pourquoi le français est-il arabisé? *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, 14, p. 122.
- KHADRAOUI, S. (2005). Pour un réel aménagement linguistique en Algérie. *Quelle stratégie linguistique pour l'Algérie?* (p. 25). Batna: Université de Batna.
- MOLLO-BOUVIER, S., & POZO MEDINA, Y. (1991). *Guide méthodologique, études et documents d'éducation*. Paris: UNESCO.
- Ordonnance, Article 8 et 9, Titre III (Etat algérien 04 16, 1976).
- Ordonnance, Article 25, Titre III (Etat algérien 04 16, 1976).
- PORCHER, L. (1988, 01 01). Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Etudes linguistique appliquée*, 69, p. 92.
- Programme de 1AS. (2005). *Programme de IAS*. Alger: Office National des Publications Scolaires.
- RICARDOU, J. (1967). *Pratiques de la littérature. Roman/Poésie*. Paris: Editions du Seuil.
- SEBAA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française, altérité partagée*. Oran: Editions Dar El Gharb.
- TALEB IBRAHIMI, K. (1997). *Les algériens et leurs langues*. Alger: Editions El Hikma.