

**Abdenour AIT TAHAR** \* - [aittaharabdenour71@gmail.com](mailto:aittaharabdenour71@gmail.com)

Université Alger 2

**Lakhdar KHARCHI** - [lakhdar.kharchi@univ-msila.dz](mailto:lakhdar.kharchi@univ-msila.dz)

Université de M'sila, Laboratoire : Poétique Algérienne

**Wafa BEDJAOUI** - [wafa.bedjaoui@univ-alger2.dz](mailto:wafa.bedjaoui@univ-alger2.dz)

Université Alger 2, Laboratoire : Unité de recherche Neurosciences Cognitives – Orthophonie – Phoniatrie (URNOP).

## Prise en charge de l'interculturel dans les pratiques de classe en Algérie : cas de la 3<sup>ème</sup> A. S.

Article reçu le : 08.05.2023 / Accepté le : 13.07.2023 / Publié le : 22.08.2023

### Résumé

Notre article met en évidence l'importance de la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, toutes les nouvelles méthodologies, telles que l'approche communicative, l'approche par compétences et l'approche actionnelle, mettent l'accent sur la communication comme objectif essentiel de l'apprentissage. Nous tenterons de démontrer quelle est la place accordée à cette dernière en interrogeant les textes officiels ainsi que le programme scolaire de la 3<sup>ème</sup> A. S., et sa prise en charge effective par les enseignants dans leurs activités pédagogiques à partir d'observations de classes.

**Mots-clés** : dimension culturelle et interculturelle, altérité, diversité culturelle, enseignement/apprentissage de FLE

### Integrating interculturality in classroom practices in Algeria: case of 3<sup>ème</sup> A.S.

### Abstract

Our article highlights the importance of the cultural and intercultural dimension in the teaching/learning of foreign languages. Indeed all the news methodologies such as the communicative approach, the competency-based approach, and the task-based approach – emphasize communication as the essential objective of learning. We will attempt to demonstrate the role given to this objective by examining official texts and the curriculum for 3<sup>ème</sup> A.S. and its effective implementation by teachers in their pedagogical activities based on classroom observations.

**Key words** : cultural and intercultural dimensions, otherness, cultural diversity, teaching/learning of French as a foreign language (FLE)

### Pour citer cet article :

AIT TAHAR Abdenour, KHARCHI Lakhdar et BEDJAOUI Wafa (2023). Prise en charge de l'interculturel dans les pratiques de classe en Algérie : cas de la 3<sup>ème</sup> A. S. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 144-167. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

### Pour citer le numéro :

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

\* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

La nouvelle géographie planétaire imposée par la mondialisation a ouvert la voie à des échanges dans tous les domaines : politique, économique, scientifique, culturel, etc. entre tous les pays du monde. Ces échanges sont assurés par des personnes issues de langues et de cultures divergentes souhaitant affronter ensemble leur destin commun. Pour réussir ce défi, il a fallu se préparer à tout ce qui peut gêner, d'une manière ou d'une autre, la rencontre des gens qui ne partagent pas les mêmes codes linguistiques et culturels. Abdallah-Pretceille précise à cet effet que « l'école se doit de développer, dans une perspective interculturelle, sa dimension proprement culturelle (...). La pédagogie interculturelle est une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel » (1996, p. 159). L'école s'avère donc l'endroit idéal pour développer ces éléments afin d'assurer des échanges langagiers et comportementaux et cela pour assumer ces relations bilatérales. C'est ce qui a poussé plusieurs pays à revoir leurs systèmes éducatifs afin de revaloriser le contact humain et de donner à la linguistique son aspect social et culturel tout en s'inscrivant dans l'universalité.

L'Algérie n'a pas fait abstraction à cette règle, elle a voulu à son tour assumer la mondialisation et son ouverture sur le marché en commençant par la remise en cause de la réforme du 16 avril 1976 jugée inadéquate avec les nouveaux besoins et défis de la société. Elle est, à cet effet, remplacée par une nouvelle réforme éducative. « C'est ainsi que sous l'impulsion décisive de son président, Monsieur Abdelaziz Bouteflika, une Commission nationale de réforme du système éducatif a été solennellement installée par le Chef de l'Etat lui-même au mois de mai 2000 » (Benbouzid, 2005, p. 12). Le Président était persuadé que la réussite professionnelle commence à l'école et l'ouverture sur les autres horizons linguistiques et culturels doit se réaliser à l'intérieur de la classe. Pour réussir ce défi, l'accent est alors mis sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation de la CNRE<sup>1</sup>, le Chef de l'État a déclaré que :

[...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux 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, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures [...]. Cité par Habib Mistari (2013, p. 40)

Conscient que la réussite professionnelle et l'ouverture sur les langues et

---

<sup>1</sup> Acronyme de : Commission Nationale pour la Réforme Éducative

cultures ne peuvent se réaliser sans la promotion de l'enseignement des langues étrangères, le Président a décidé la révision des programmes scolaires en les inscrivant dans les nouvelles approches (communicative et par compétences). Pour ce qui de l'enseignement/apprentissage du français, le Président a fait une déclaration favorisant l'usage de cette langue en Algérie. En effet, le 18 octobre 2002, lors du IX sommet de la francophonie qui s'est tenu à Beyrouth, il s'est exprimé sur l'importance de cette langue et son rôle dans la cohésion sociale.

Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes (...). L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. (Cité par Hamidou, 2007, p. 34)

Les propos de l'ancien Président est une manière de déclarer officiellement le désir de l'Etat de s'ouvrir sur l'Autre. Il a été décidé à cet effet d'avancer, d'une année, l'apprentissage du français, et à partir de l'année 2003, les élèves commencent l'apprentissage de cette langue en troisième année primaire au lieu de la quatrième année.

Cette réforme a donné aussi naissance à la *Loi d'orientation sur l'éducation nationale* n° 08-04 du 23 janvier 2008 et au *Référentiel Général des Programmes* paru en 2009, dans lesquels sont mentionnées les nouvelles lois scolaires et éducatives ainsi que les objectifs ciblés pour préparer des futurs citoyens ouverts sur le monde.

Dans cette optique, la mission de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) prenait en charge les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et portait aussi sur « la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc. » (Ferhani, 2006, p. 1).

Le nouvel élément sur lequel la réforme met l'accent est l'ouverture culturelle qui sera au service d'une compétence interculturelle dont le but est de préparer des citoyens capables de faire face langagièrement à des éventuelles mobilités dans un cadre personnel ou professionnel. La maîtrise des langues étrangères ne se limite donc pas seulement à son aspect linguistique, mais elle exige aussi la connaissance des référents culturels. Ainsi, selon la *Loi d'orientation* de 2008, « la maîtrise de langues étrangères de grandes diffusions est indispensable pour participer activement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances

universelles » (2008, p. 17). L'envie de s'ouvrir est bien articulée dans ce document officiel. Qu'en est-il de la réalité sur le terrain, notamment au sein des classes de langue. C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans cet article qui met l'accent sur la place accordée à la dimension interculturelle dans le système éducatif algérien.

Mais avant, il faudrait s'arrêter sur le statut du français pour essayer d'abord de comprendre et ensuite de déterminer la place qu'il occupe aujourd'hui dans la société algérienne. Le moins qu'on puisse dire est qu'il est en inadéquation avec son utilisation dans la société. En effet, bien qu'il soit considéré comme une langue étrangère, il est omniprésent dans de nombreux foyers algériens, les administrations et les filières techniques à l'université. À cet égard, le français jouit d'une place bien plus importante qu'on ne l'imaginait.

Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir. Sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrales ou locales s'effectue encore en langue française. (Sebaa, 2015, p. 45)

En effet, le chercheur met en exergue la véritable place du français dans la société algérienne. Elle a façonné la personnalité algérienne depuis des siècles et elle continue à le faire à l'heure actuelle grâce, tout d'abord, à son utilisation quotidienne et ensuite, aux réseaux sociaux, à la télévision, etc. Pour approfondir cette explication, nous pouvons dire que l'imaginaire collectif algérien est façonné grâce à cette langue et aux langues autochtones, bien sûr. Ainsi, qu'on le veuille ou non, le français est une langue universelle qui fait partie de la richesse immatérielle de ce pays. Il est donc primordial de revaloriser l'enseignement/apprentissage de cette langue afin d'inciter les apprenants à découvrir sa composante culturelle, ce qui permettra sans doute d'en maîtriser l'usage. En effet, la compétence communicative ne peut se réaliser qu'avec l'acquisition à la fois de la dimension linguistique et de la dimension culturelle.

La spécificité de la langue française en Algérie réside dans le fait qu'elle est largement utilisée par les citoyens dans leurs lieux de travail. La langue française est à la fois « langue de travail et de culture » (Tessa, 2015, p. 59). L'importance de maîtriser cette langue découle donc de son utilisation sur le plan professionnel. De plus, sa maîtrise permet d'échanger avec les locuteurs natifs sans tomber dans des préjugés et des représentations qui pourraient entraver le déroulement de la discussion. Le rôle de l'école est précisément

d'amener les apprenants à prendre conscience qu'il existe d'autres codes linguistiques/culturels, d'autres traditions, d'autres croyances et d'autres modes de vie différents des leurs.

Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différents. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ». (Byram et al, 2002, p. 13)

C'est aussi une « décentration » par rapport à la culture d'origine ou ce que Abdallah-Preteceille (1996) appelle le « relativisme culturel », consistant tout simplement à accepter l'existence de la culture de l'Autre sans considérer la sienne comme étant supérieure.

Nombreux sont les chercheurs, notamment algériens, qui se sont intéressés à l'interculturel dans le contexte algérien. A. Bougazi a soutenu en 2016 une thèse intitulée : *la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1<sup>ère</sup> année secondaire*. Elle a affirmé que le travail sur des textes favorisant l'interculturel en classe éveille la curiosité de l'apprenant et lui offre la reconnaissance de ses valeurs tout en lui permettant d'interpréter les référents culturels différents des siens.

Dans sa thèse : *compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire au secondaire*, T. Thamour (2015) constate que les apprenants ont des représentations négatives de la culture/langue étudiées. Il propose ainsi de créer un bain de réconciliation entre les langues et les cultures à travers la littérature.

Citons aussi la thèse de A. Meziani (2012) intitulé : *Interaction exolingue entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : vers le développement d'une conscience interculturelle*. La thésarde, à travers les enquêtes, est parvenue à conclure que les échanges entre les Algériens et les Français, à partir d'un blog ont permis l'émergence d'un sentiment de familiarité qui a engendré des relations interculturelles.

De notre côté, même si nous nous intéressons à l'interculturel au cycle secondaire, nous tenterons de faire une comparaison entre ce qui est mentionné dans les textes officiels et ce qui se fait réellement sur le terrain, dans un cours de langue pour déterminer la prise en charge ou non de la dimension culturelle et interculturelle. Nous avons choisi comme échantillon d'étude les professeurs d'enseignement de la 3<sup>ème</sup> année A. S. Langues

Étrangères de la circonscription d'Alger Est. Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes : la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel favorisent-ils l'interculturel ? Les professeurs de français de la 3<sup>ème</sup> année de l'enseignement secondaire prennent-ils en charge l'interculturel lors des pratiques enseignantes ?

Pour ce faire, nous avons interrogé les directives officielles et le programme de la troisième année secondaire. L'objectif est de relever des passages favorisant la prise en charge de l'interculturel. Pour compléter notre investigation, nous nous sommes rendus dans des lycées de la circonscription suscitée afin d'effectuer des observations de classes dans le but de vérifier la prise en charge de l'interculturel dans les pratiques enseignantes.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de FLE**

Les nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence l'approche communicative, l'approche par compétences et l'approche actionnelle, mettent davantage l'accent sur la communication comme objectif essentiel de l'apprentissage. L'enseignement des langues étrangères est recentré sur la communication : « il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (Bérard, 1991, p. 17). Les professeurs qui avaient l'habitude d'enseigner la langue en se basant uniquement sur l'aspect linguistique sont appelés à viser également l'aspect culturel. Pour apprendre à communiquer efficacement, les apprenants doivent maîtriser les deux aspects de la langue car, « une communication réussie se résumerait alors à une bonne maîtrise des signes linguistiques mais aussi des signes culturels. Les connaissances culturelles constitueraient dès lors, des prérequis à toute communication » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999, p. 9). Ainsi, maîtriser la composante linguistique de la langue est important mais reste insuffisant pour réussir des échanges langagiers avec l'Autre. Il faut s'imprégner des éléments culturels afin d'éviter : « les déboires et les difficultés de communication entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, par de mauvaises interprétations ou par la méconnaissance des signes culturels » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999, p.9). Cela montre l'importance de connaître les codes culturels véhiculés par la langue étudiée. En effet, lors des rencontres, les locuteurs seront obligés de faire appel à toutes leurs connaissances culturelles de la langue cible pour déchiffrer les messages passés par les interlocuteurs. Cela évitera les blocages communicatifs et relationnels qui pourraient surgir lors des échanges.

L'apprenant, seul, ne peut pas apprendre ces nouveaux codes qui lui sont étrangers et en même temps difficiles à comprendre, c'est là où un bon professeur doit intervenir afin de « faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité » (Byram, Gribkua et Starkey, 2002, pp. 10-11). Le travail en classe se fera donc sur les deux cultures (d'origine et cible). La compétence culturelle consiste alors « à connaître les modes de classement de l'autre, à les comprendre, tout en conservant les miens propres, mais cette fois en sachant qu'ils sont les miens seulement [...] et que d'autres cohérents existent » (Abdallah-Preteille, 2001, p. 37). À ce moment, l'apprenant aura acquis non pas deux cultures, l'une à côté de l'autre, mais une « culture complexe », composée des deux cultures (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Abdallah-Preteille et Porcher, 2001 ; Chaves, Favier et Pélissier, 2012 ; Dervin, 2017).

Cette compétence, à elle seule, ne permet pas d'échanger, efficacement, avec les natifs, cela nécessite une compétence interculturelle en mettant les apprenants dans des situations de communication effectives. Ces deux compétences ne sont pas à confondre sinon l'enseignement/apprentissage de la langue française sera défaillant et l'objectif communicatif ne sera pas atteint. Beacco s'interroge d'ailleurs : « Compétence culturelle ou interculturelle ? Il convient en effet de bien distinguer les deux. D'en identifier les objectifs et modalités spécifiques et, tout autant, d'en identifier les relations et points communs » (2018, p. 56). Chaque compétence cible un objectif spécifique pour permettre aux apprenants de faire la distinction entre les deux. Elles sont par ailleurs complémentaires, c'est-à-dire nous ne pouvons pas envisager une seule compétence pour réussir un échange, il faut respecter une logique lors de l'enseignement afin d'installer, chez les élèves, ce double objectifs, culturel et interculturel.

Il est nécessaire de définir les deux notions, culturelle et interculturelle, afin de déterminer le rôle de chacune dans le développement de la compétence communicative. La culture est définie comme : « une vision du monde, un système commun de valeurs qui est sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements » (Kramsch, 1998, p. 7). L'interculturel quant à lui, introduit un nouveau regard sur les relations entre les cultures. Cette nouvelle attention nous amène à penser aux notions « de réciprocity dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (Clanet, 1993, p. 21). Ainsi, l'interculturel est considéré comme « un mode particulier d'interaction et d'interrelation qui se produit lorsque des cultures différentes entrent en contact » (Clanet, 1993, p. 22).

Le plus important dans l'interculturel, c'est le préfixe « Inter » qui signifie

action, dynamisme et interaction, car c'est à ce moment que la communication se déclenche entre deux individus étrangers, qui doivent mobiliser leurs connaissances antérieures et leurs compétences culturelles acquises, au service d'une communication efficace (Abdallah-Pretceille, 2013). À l'école, les apprenants peuvent développer la compétence culturelle qui consiste à avoir des informations et des connaissances sur la culture de la langue étudiée, mais à ce stade, ils n'ont pas nécessairement la compétence interculturelle. Le développement de cette compétence se fera avec l'aide de l'enseignant qui est appelé à mettre ses apprenants en contact avec d'autres élèves issus de langues et cultures différentes. En cela, l'interculturel n'est pas « *statique* », (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2013 ; Dervin, 2017), mais en perpétuel changement et développement.

L'évaluation de la compétence interculturelle ne peut pas être réalisée en dehors d'une situation de communication, car c'est par le contact et l'échange avec les natifs, notamment lors des activités, qu'on peut déduire si l'apprenant évalué possède la compétence interculturelle. Ainsi, pour évaluer la compétence, « il faudrait mettre la personne évaluée dans une situation d'interaction et juger ainsi de la co-compétence des interactants car, c'est par la présence de l'un que l'autre construit sa compétence et vice versa » (Dervin, 2017 : 49).

En effet, c'est la situation réelle d'échange qui peut déterminer si l'apprenant évalué possède ou non la compétence interculturelle. C'est donc dans une situation authentique que l'enseignant pourra juger l'acquisition de cette compétence.

Le rôle de l'enseignant est donc déterminant dans la prise en charge de l'interculturel en classe de langue étrangère, il joue ainsi le rôle d'un « *porteur culturel* » (Martinez, 1996) et interculturel.

## **1.2. Le rôle de l'enseignant dans la prise en charge de l'interculturel en classe de FLE**

L'encadrement scolaire est primordial et il est assuré par des professeurs qui ont, en principe, comme mission de développer chez les apprenants les compétences nécessaires pour faire face à la vie quotidienne et professionnelle. Cependant, il est important d'éviter que les apprenants tombent dans « l'acculturation » qui pourrait « les priver de leur culture » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 13) et les faire oublier leurs codes culturels, voire les conduire à dévaloriser leur culture d'origine. Le but est d'utiliser de bonnes stratégies pour les doter d'autres codes linguistiques et culturels sans perdre de vue leurs identités culturelles.

La tâche revient donc à l'enseignant, qui doit tout mettre en œuvre pour que ses élèves comprennent « la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'« altérité » et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent » (Byram, Gribkua et Starkey, 2002, pp 10-11). La présence d'éléments culturels, voire interculturels dans les textes de loi ne peut pas se concrétiser en classe par les apprenants sans l'intervention des professeurs, qui doivent participer à l'éducation des apprenants à l'interculturel. Il existe ainsi plusieurs stratégies pour mettre en œuvre cette éducation.

### **1.2.1. Prise en charge de l'interculturel en classe de FLE : quelques stratégies**

La prise en charge de l'interculturel ne peut pas se réaliser de façon hasardeuse. Il est nécessaire d'utiliser des stratégies et à des méthodes qui permettent aux apprenants d'acquérir une autre culture sans tomber dans le piège d'acculturation. L'idéal est donc de développer chez ces apprenants un esprit d'ouverture pour accueillir d'autres cultures, tout en établissant des parallèles et des comparaisons avec leur propre culture d'origine.

Il existe également d'autres manières de prendre en charge l'interculturel en classe de langue, en se basant sur les stéréotypes et les préjugés des élèves. En effet, les apprenants arrivent en classe avec des idées (positives et/ou négatives) sur la langue, la culture étudiée, voire sur l'Autre. Il est donc nécessaire de briser ces clichés pour les amener à changer les anciennes informations par de nouvelles, qui seront installées en appliquant l'approche culturelle et interculturelle. La reconstruction des stéréotypes des apprenants peut être réalisée avec l'aide des professeurs, qui les incitent à découvrir par eux même que les informations qu'ils détiennent sur la culture de l'Autre sont défaillantes, et qu'il est nécessaire de les remettre en question et de les retravailler afin d'éviter les incompréhensions et les conflits qui pouvant surgir lors des rencontres.

Les enseignants, tout comme les apprenants, sont appelés à « analyser et remettre en question les généralisations ou les stéréotypes et évoquer ou présenter explicitement d'autres points de vue. C'est un élément essentiel du développement de la « compétence interculturelle » (Byram, Gribkua et Starkey, 2002, p. 28). Les stéréotypes et les préjugés ne doivent pas donc être éliminés en classe de langue, mais au contraire, les apprenants doivent en prendre conscience. Le rôle des professeurs dans la prise en charge de l'interculturel est donc primordial, et leur touche personnelle et professionnelle au sein de la classe s'avère plus que jamais indispensables.

## 2. Méthodologie de la recherche

L'Algérie a lancé un projet ambitieux du système éducatif au début des années 2000 en collaboration avec le bureau de l'UNESCO, qui a abouti à la création de la commission nationale de la réforme du système éducatif (Dourari, 2019). La véritable réforme, initiée par le président de la république, est lancée en 2003. La CNRSE avait pour mission l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, la refonte des programmes, la rénovation des manuels scolaires et l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement (Dourari, 2019).

Notre corpus d'étude s'est limité à la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel de la troisième année secondaire de 2006, car nous n'avons pas pu obtenir des textes sur les anciennes réformes. Nous avons analysé ces documents pour relever tous les passages favorisant les dimensions culturelle et interculturelle. Ce corpus est complété par des observations de classes que nous avons effectuées dans 33 lycées faisant partie de la circonscription d'Alger-Est, sachant que cette circonscription compte 55 lycées. Dans chacun des lycées observés, une seule classe de filière L.E. était présente. Ce qui signifie que le nombre d'enseignants avec lesquels nous avons réalisé nos observations de classes est également de 33. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure l'interculturel est pris en charge par nos enquêtés, afin de confronter les résultats à ceux constatés lors de l'analyse du corpus. Pour ne pas perdre de vue les objectifs de l'enquête, nous avons élaboré une grille d'observation personnalisée (voir annexe 1) qui prend en charge tous les éléments liés à cette observation.

La technique utilisée pour récolter les données est la prise de note (voir annexe 2 et 3) consistant à mentionner tout ce que les enseignant(e)s faisaient en classe avec leurs apprenants, du début jusqu'à la fin de la séance, le choix du support utilisé, les questions que les professeurs posent à l'oral, les explications des cours, les activités données, la synthèse et la trace écrite sur le tableau que les apprenants doivent recopier sur leurs cahiers. L'observation a duré entre une heure et deux heures en fonction de l'emploi du temps de chaque classe. Nous avons assisté jusqu'à la fin de la leçon pour ne pas manquer certains éléments qui peuvent être déterminants pour notre étude. Nous avons assisté à toutes les séances composant une séquence d'apprentissage, à savoir la compréhension orale, la production orale, les points de langue, préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu de la production écrite.

Notre enquête a duré 1 mois et 14 jours, allant du 14 octobre 2018 au 26 novembre 2018. Les déplacements quotidiens nous ont permis d'assister à un cours ou deux, en fonction des emplois du temps des enseignants. Il faut

préciser que les lycées sont éloignés les uns des autres, ce qui ne nous a pas permis d'observer plusieurs cours en une journée.

### 3. Cadre pratique

#### 3.1. Interprétation des résultats

##### 3.1.1. Loi d'orientation sur l'éducation nationale numéro 08-04 du 23 janvier 2008

Même si la *Loi d'orientation* reprend les grands principes de l'ordonnance du 16 avril 1976 ; arabité, islamité et algérianisation de l'encadrement (RADP, 2008, pp. 5-6), l'ancien président a émis le souhait d'élargir le champ linguistique et culturel des Algériens en accordant plus de valeur à l'enseignement des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle cette dernière a accordé une importance à tout ce que peut permettre aux Algériens de s'ouvrir aux autres cultures « en termes de rapports culturels et d'échanges humains avec les autres nations » (RADP, 2008, p. 15). Il est mentionné dans ce document le désir de « développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamentale, deux langues étrangères » (RADP, 2008, p.16). Pour répondre aux nouveaux besoins imposés par la mondialisation, l'Algérie compte sur la maîtrise linguistique et culturelle « pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles » (RADP, 2008 p.17). Les finalités de la loi d'orientation répondent aux nouveaux besoins imposés par la mondialisation. Convaincu que :

Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. (RADP, 2008, p. 17)

Pour toutes ces raisons qui ne sont pas en faveur de la nation, il a été décidé de s'intéresser aux domaines des langues étrangères pour doter les apprenants d'une compétence plurilingue et pluri-culturelle leur permettant d'effectuer des rencontres avec les étrangers.

En effet, l'entretien des relations avec les autres peuples exige non seulement l'apprentissage linguistique mais surtout développer un esprit critique, une autonomie et un savoir-faire afin de faire face à toutes rencontres avec des étrangers. D'ailleurs, il est mentionné dans les finalités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères l'envie de former un citoyen « 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 » (RADP, 2008, p. 36). Enfin, apprendre aux apprenants à communiquer et à échanger avec les autres peuples ne suffit pas, il faut qu'ils prennent conscience que toutes les langues et toutes les cultures se valent ; qu'il n'y a pas de langues et de cultures minoritaires ni supérieures. Donc, le principe est de connaître et « d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples » (RADP, 2008, p. 48).

### **3.1.2. Le programme officiel de langue française de la troisième année secondaire**

Le programme officiel de la classe terminale a connu plusieurs refontes, la dernière, toujours en vigueur, date de 2006. Les professeurs d'enseignement secondaire de la classe terminale sont tenus de le respecter et de l'appliquer. Les objectifs visés sont, d'abord, d'ordre linguistique pour permettre aux apprenants de développer une compétence grammaticale, mais aussi culturelle pour atteindre l'objectif final, celui de la communication. D'ailleurs, il est mentionné dans le programme officiel que :

La finalité est [...] de doter ces élèves 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 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 des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité. (Commission nationale des programmes, 2006, p. 3)

La maîtrise d'une langue étrangère est un outil de travail, mais la connaissance de sa culture est une opportunité de connaître l'Autre avant même de le rencontrer réellement dans la vie quotidienne et/ou professionnelle. Cela peut être aussi un remède contre les clichés et les stéréotypes que les apprenants ont sur les cultures étrangères d'un point de vue géographique. C'est de cette façon que nous pourrions « réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix » (Commission nationale des programmes, 2006, p. 4). La communication n'est donc pas l'objectif principal visé par l'interculturel, mais il a, bel et bien, une autre mission sociale, celle d'instaurer la tolérance entre des gens de différentes nationalités et qui sont porteurs de langues et culture différentes. C'est la raison pour laquelle ce texte de loi accorde une place, même modeste, à l'altérité et à l'interculturel en classe. En effet, en mobilisant les connaissances qu'un locuteur a sur son interlocuteur permet d'éviter les

incompréhensions communicatives. Ainsi, avant de prendre la parole, il est primordial de « mobiliser ses savoirs, savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication » (Commission nationale des programmes, 2006, p. 9). Les savoirs acquis en classe sont donc nécessaires car, la défaillance dans l'apprentissage entraînera automatiquement une autre défaillance lors des échanges avec les natifs. Cela détermine l'importance de l'école dans la préparation des futurs citoyens à la rencontre de l'Autre.

Pour récapituler, nous pouvons dire que le programme officiel de la classe terminale met l'accent sur l'ouverture linguistique et culturelle. Cependant, les passages consacrés à cet effet sont minimes, mais le fait que cela soit cité, officiellement, ne laisse pas de doute quant à l'envie de la tutelle de prendre en compte la dimension culturelle et interculturelle en classe de la troisième année secondaire.

Qu'en est-il de l'application de ces textes de loi par les enseignants en classe de FLE ? C'est ce que nous avons tenté de comprendre à travers des observations de classes que nous avons effectuées, consistant à vérifier la prise en charge ou non de l'interculturel avec les apprenants de la classe terminale, filière langues étrangères.

### **3.1.3. Analyse des observations de classes**

Nos observations de classes ont porté sur tout ce que les enseignants font en classe avec leurs apprenants (les textes choisis, les questions posées, les explications à l'oral, les activités données en classe, la synthèse et la trace écrite que les élèves recopient sur leur cahier) car la prise en charge de l'interculturel devait en principe traverser tout l'acte pédagogique. S'il n'y pas en effet d'éléments culturels et interculturels dans le programme et dans le manuel, le professeur ne peut les mettre en œuvre en classe et si ces derniers sont présents sans l'intervention des professeurs, ils n'auront aucun sens et, dans ce cas, l'interculturel ne sera pas également pris en charge. Donc, il faut que ces conditions soient réunies pour dire, réellement, qu'on prend en charge l'interculturel en classe de langue.

#### **3.1.3.1. Textes/supports travaillés par les professeurs**

Nous nous sommes intéressés, dans cette première étape, aux textes proposés par les professeurs, qui peuvent être des indicateurs interculturels. Nous les avons soumis à une analyse afin de déterminer s'ils sont porteurs ou non d'aspects culturels et interculturels. Rappelons que le texte littéraire est un médiateur interculturel par excellence (De Carlo, 1998, p. 64). Dans le tableau ci-dessous, nous avons répertorié et analysé tous les textes proposés

par les enseignants pour vérifier s'ils comportent des indices interculturels.

**Tableau 1 : textes/supports proposés par les enseignants lors des observations de classes**

Obs.	Intitulé du texte	Utilisation du manuel	Auteurs	Origine
01	Guillotine le prix de la liberté	Non	Amar MANSOURI	Algérienne
02	Reconstitution d'un texte production écrite sur la guerre d'Algérie	Non	Didier DAENINEK	Française
03	Compte rendu de la production écrite sur l'Histoire de l'équipe nationale.	Non	//	//
04	Histoire de 08 mai 1945. Répression sanglante dans le Nord-Constantinois	Oui	M. YOUSFI	Algérienne
05	Un texte sur les conditions déplorable des algériens pendant la colonisation	Non	M. YOUSFI	Algérienne
06	Une guerre sans merci	Oui	Mahfoud KADDACHE	Algérienne
07	Histoire de 08 mai 1945. Répression sanglante dans le Nord-Constantinois	Oui	M. YOUSFI	Algérienne
08	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
09	Texte 1 : Le 08 mai 1945 Texte 2 : 08 mai 1945. 08 mai, fête de la Victoire Texte 3 : Le 08 mai 1945	Non	Marie CAILLETET B. TH Wikipédia	Française
10	L'espoir des peuples colonisés	Oui	M. YOUSFI	Algérienne
11	Image présentant des algériens assassinés par les français	Non	//	//
12	Le 08 mai 1945	Non	M. YOUSFI	Algérienne
13	Négociation du projet	Non	//	//
14	Faut-il dire la vérité au malade	Oui	P. VIANSSON-PONTE L. SCHWARTZENBERG	Française Française
15	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
16	Le 08 mai 1945	Oui	M. YOUSFI	Algérienne
17	Exemples donnés sur le tableau	Non	//	//
18	Hiroshima et Nagasaki : le mort atomique	Non	Source internet	//
19	Distribution d'une feuille contenant des exemples.	Non	//	//
20	Vidéo. Témoignage d'une femme	Non	Zohra DRIF	Algérienne
21	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Houcine ADRYEN	Algérienne
22	Compte rendu de la PE	Non	//	//
23	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Mouhamed GHAFIR	Algérienne
24	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Mouhamed GHAFIR	Algérienne
25	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Mahfoud KADDACHE	Algérienne
26	Poème : Hymne National algérien en français	Non	//	//
27	Texte 1 : le 08 mai 1945 Texte 2 : 08 mai 1945 Texte 3 : Le 08 mai 1945	Non	Marie CAILLETET B. TH Wikipédia	Française
28	Trois textes sur la guerre d'Algérie	Non	//	//
29	Aucun texte proposé	Non	Exemples donnés sur le tableau	//
30	Un texte sur la guerre d'Algérie	Non	Henri POUILLOT	Française

31	Histoire du 08 mai 1945	Non	M. YOUSFI	Algérienne
32	Aucun texte proposé	Non	Activités	//
33	Une guerre sans merci	Oui	Mahfoud KADDACHE	Algérienne

Nous tenons à rappeler que les enseignants sont appelés à respecter le programme scolaire et ne peuvent en aucun cas intégrer des projets qui n'y existent pas. Néanmoins, ils peuvent choisir d'autres textes supports que ceux qui figurent dans le manuel scolaire, à condition qu'ils traitent le même thème. Lors de notre observation de classes et montré dans le tableau ci-dessus, le choix des 33 enseignant(e)s a porté sur des textes tirés du manuel et en dehors, mais abordant le même thème. En effet, 15 d'entre eux ont choisi des textes d'écrivains algériens sur le thème de la guerre d'Algérie. 06 des observés ont eu recours à des textes d'auteurs français en rapport, également, avec l'occupation française de l'Algérie. 3 ont choisi des textes sans titres et sans sources traitant aussi de la guerre d'Algérie. Les neufs restants ont choisi de travailler sur des points de langue en proposant des exemples et des activités.

Il faut préciser que le premier projet « Textes d'histoire » à dominante historique ne prend pas en compte la dimension culturelle et interculturelle même si l'enseignant en a envie.

### **3.1.3.2. Discours des enseignants et questions posées lors des pratiques enseignantes**

Le discours des professeurs et l'explication des cours vont dans le sens et la nature des textes proposés. En effet, les enseignants se sont contentés d'expliquer le thème de la guerre d'Algérie tout en mettant l'accent sur le point de langue visé par la leçon (orthographe, lexicale, conjugaison...). Deux types de questions sont relevés : questions de compréhension et questions d'ordre grammatical. Ce que nous pouvons dire est que ces questions posées visent deux objectifs, un objectif linguistique et un autre objectif ciblant à montrer les atrocités commises par la France pendant la guerre de libération. Nous pouvons donner l'exemple de quelques questions posées par le premier enquêté qui a travaillé le premier texte présenté dans le tableau : la guillotine est pratiquée sur qui ? Qu'est-ce que l'Algérie attend de la France ? Pourquoi ils n'arrivent pas à reconnaître les crimes ? Nous pouvons aussi faire appel au professeur numéro 10 qui a voulu déterminer, à travers une question, les causes de l'invasion française pour l'Algérie. Les questions qui accompagnent les textes proposés en classe mettent en avant la culture locale. Les principes de l'interculturel ne sont donc pas pris en charge par ces enseignants.

### **3.1.3.3. Activités proposées en classe**

Deux activités sont proposées en classe par les professeurs pour consolider

la compétence travaillée. Ces exercices prennent uniquement en compte la dimension linguistique et grammaticale, tandis que la culture cible et la dimension interculturelle sont totalement absentes (voir annexe 3). Cependant, nous avons relevé un sujet d'une production écrite incitant les élèves à évoquer les conditions désastreuses pendant la guerre de libération :

*À partir de ce que vous avez appris en Histoire, rédigez un texte historique, d'une dizaine de lignes dans lequel vous informerez vos camarades sur les conditions sociales et économiques dans lesquelles vivait le peuple algérien pendant la période coloniale.*

Cette production écrite risque de nourrir un sentiment de rejet et de haine envers l'occupant.

### 3.1.3.4. Synthèse

Synthèse ou faire le point comme l'appellent les concepteurs du manuel scolaire est une trace écrite que les apprenants doivent recopier sur leurs cahiers. C'est une forme de résumé des points essentiels abordés en classe par les enseignants. En les analysant, nous avons conclu qu'aucune synthèse ne prend en charge la dimension culturelle et interculturelle. L'accent est uniquement mis sur les points grammaticaux de la leçon.

## 3.2. Synthèse des résultats

Les documents officiels affichent clairement la volonté de s'ouvrir sur les autres cultures, à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. Nous avons relevé, après une lecture-analyse, les passages qui mettent en exergue cette volonté officielle. Cependant, lors des observations de classes, nous avons eu la malchance de tomber sur un projet très particulier qui tend à développer l'esprit nationaliste, à travers des faits historiques. Les enseignants observés ne pouvaient pas aborder la dimension culturelle et interculturelle en partant de textes historiques montrant l'atrocité des crimes et la cruauté des actes barbares commis par l'occupant français.

En effet, les textes choisis ne peuvent que glorifier la lutte du peuple algérien pour arracher son indépendance et mettent en valeur sa propre culture en retraçant une partie très importante de son histoire. Les quelques indices, présents dans les textes proposés, marquant la culture française sont totalement négligés et ne sont pas exploités.

Les professeurs ne pouvaient pas se pencher sur la dimension culturelle et interculturelle parce que le temps et les objectifs assignés à ce projet ne leur permettaient pas. C'est la raison pour laquelle toutes les activités

pédagogiques étaient orientées vers la culture d'origine en évoquant le vécu des algériens durant une période de leur histoire et la maîtrise linguistique de la langue. La culture cible n'avait pas de place et de ce fait, se retrouve reléguée à l'arrière-plan.

Enfin, l'enseignement/apprentissage de la langue française, censé favoriser l'ouverture sur autrui et sur d'autres cultures, se retrouve, à travers la sélection de ce genre de textes, en train de bloquer la rencontre langagière entre des individus issus de langues et cultures différentes en négligeant les deux éléments culturel et interculturel indispensables dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier.

Ainsi, l'installation de la compétence communicative chez les apprenants et les éduquer, par la même occasion, à l'acceptation de l'Autre, s'avère être une tâche difficile à réaliser. Cette dernière doit traverser tout l'acte pédagogique pour préparer des citoyens, capables de faire face, langagièrement, aux différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle. Les professeurs se contentent de l'aspect linguistique de la langue en ignorant totalement les bénéfices que l'interculturel peut avoir sur le comportement des apprenants lors des rencontres avec des natifs.

## **Conclusion**

Dans cet article qui vise à comparer ce qui est mentionné dans les documents officiels régissant le système éducatif algérien et ce qui est mis en pratique lors des enseignements concernant la prise en charge ou non de l'interculturel, nous avons fait appel à un corpus, composé de la loi d'orientation sur l'éducation nationale et le programme officiel de la classe terminale. En analysant ces documents, nous avons relevé des passages favorisant l'ouverture à l'Autre en accordant une attention particulière à l'apprentissage des langues étrangères et leurs cultures respectives. Il est également mentionné la volonté de préparer le citoyen de demain, capable de faire face aux défis de la mondialisation tels que les échanges, les mobilités et les rencontres.

Par ailleurs, nous avons effectué des observations de classes avec 33 professeurs faisant partie la circonscription « Alger Est » afin de déterminer s'ils appliquent ou non le programme officiel. Les résultats de notre étude indiquent que ces enseignants n'accordent aucune importance à la dimension culturelle et interculturelle. Cette absence est considérée comme un non-respect du programme officiel et des autres textes de loi. Cela soulève la question du suivi de la tutelle quant à l'application des textes de loi par les professeurs.

En somme, nous pouvons dire que l'interculturel reste confiné dans les textes de lois et les documents officiels, et n'arrive toujours pas à trouver sa place, du moins dans la circonscription où nous avons mené notre enquête. Les enseignants se limitent à l'aspect linguistique de la langue, malgré la présence de textes de loi qui favorisent l'approche interculturelle. Le cours de langue française est privé de sa composante culturelle et interculturelle, qui est pourtant une condition essentielle de l'étude de la langue. Cette constatation nous amène à nous interroger sur les raisons pour lesquelles l'interculturel n'est pas pris en charge en classe par les enseignants. Cela ouvre la voie à de futures recherches plus approfondies.

### Références bibliographiques

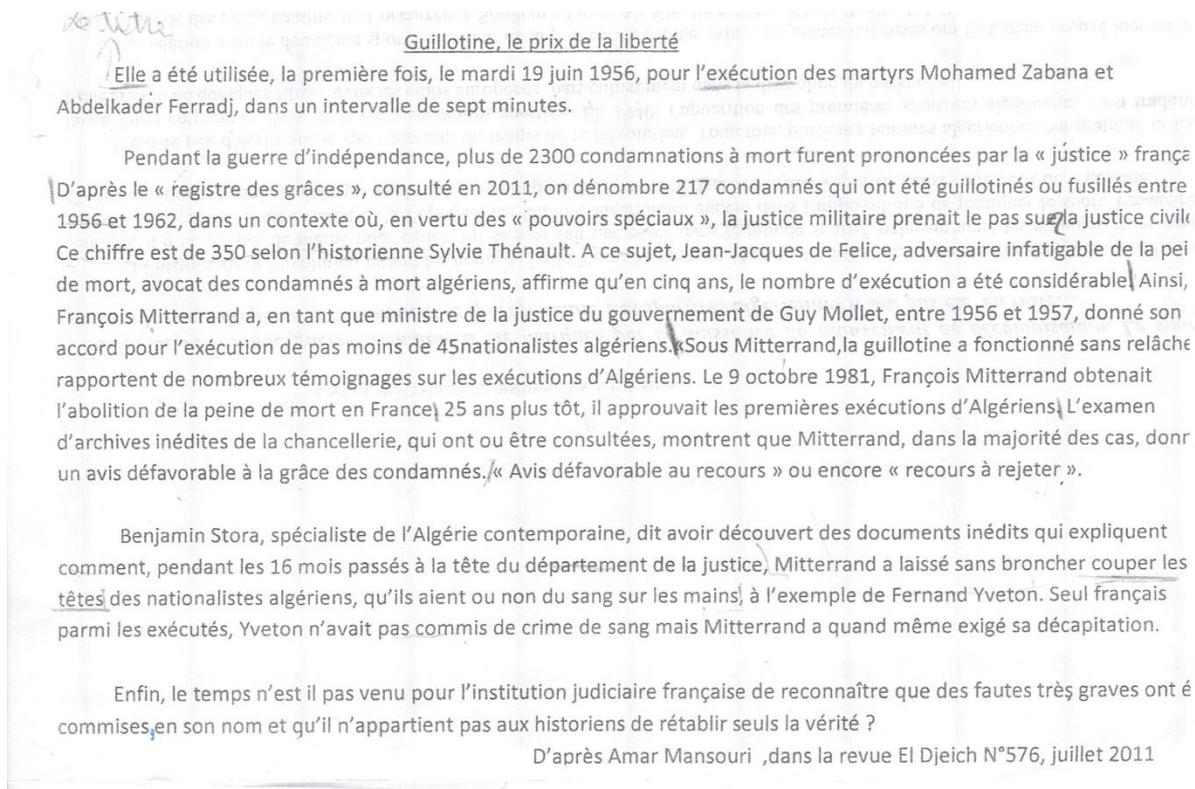
- Abdallah-Pretceille M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Éditions Anthropos. Paris.
- Abdallah-Pretceille M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ? Presses Universitaires de France. Paris.
- Abdallah-Pretceille M. Porcher L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Édition Anthropos. Paris.
- Abdallah-Pretceille M. Porcher L. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. (2<sup>ème</sup> éd) Presses universitaires de France. Paris.
- Beacco J-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*. Collection dirigée par BEACCO J-C. et al. Édition Didier. Paris.
- Bérard E. (1999). *L'approche Communicative. Théorie et pratiques*. Collection dirigée par Galisson R. Édition CLE international. Paris.
- Bougazi A. (2017). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire*. Université Mohamed Ben Ahmed. Oran 2. <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1897/1/THESE%20BOUGHAZI%20Akila.pdf>
- Byram M., Gribkua B. et Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Chaves R-M., Favier L. et Pélissier S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses Universitaires de Grenoble. Fontaine.
- Clanet C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Presses universitaire du Mirail. Toulouse

- Commission nationale des programmes. (2008). Bulletin officiel de l'éducation nationale. *Loi d'orientation sur l'éducation nationale numéro 08-04*. Numéro spéciale. Alger
- Commission nationale des programmes. (2006). *Programme Officiel de langue française de la 3<sup>ème</sup> année secondaire*. Éducation nationale. Alger
- De Carlo M. (1998). *L'interculturel*. Édition Marie-Christine Couet-Lannes. Paris.
- Dervin F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines. Paris.
- Dourari L. (2019). *Pratique littéraire et acquisition de compétences interculturelles/transculturelles : regard sur le choix du manuel de français du secondaire en Algérie*. Université Mohamed Khider. Biskra. <http://thesis.univbiskra.dz/5445/1/doctorat%20akhdar%20dourari.pdf>
- El Mistari. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelle pratique de classe ? Numéro 18. Synergie Algérie, 39-51. Url. [https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2\\_Habib\\_El\\_Mistari.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf)
- Ferhani F. F. (2006). L'enseignement du français à la lumière de la réforme. Numéro 154. Le français aujourd'hui. Édition Armand Colin, 11-18. Url. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>.
- Hamadou N. (2007). La langue et la culture : une relation dyadique. Numéro 1. Synergies Algérie, 29-40. Url. <https://gerflint.fr/Base/Algerie1/hamidou.pdf>
- Kramersch C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press. Oxford.
- Martinez P. (2008). *La didactique des langues étrangères, Que sais-je ?* (5<sup>ème</sup> éd). Presses Universitaires de France. Paris.
- Meziani A. (2012). *Interaction exolingue entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : vers le développement d'une conscience interculturelle*. Université Mohammed Khider de Biskra. [http://thesis.univ-biskra.dz/1905/3/THESE\\_MEZIANI.pdf](http://thesis.univ-biskra.dz/1905/3/THESE_MEZIANI.pdf)
- Sebaa R. (2015). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Édition Frantz Fanon. Collection FAC. Tizi Ouzou.
- Tessa A. (2015). *L'impossible éradication. L'enseignement du français en Algérie*. Éditions barzakh, Alger.
- Tifour Th. (2015). *Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au secondaire*.



**Annexe 3** : déroulement d'une observation de classe**Professeur(e) d'enseignement secondaire** : Classe terminale, « langues étrangères ».**Circonscription** : Alger Est**Enquêtée N° 01****Journée du** : 14/10/2018**Lycée** : Tarek Ibn Ziad**Commune** : Ain Taya. **Willaya** : Alger**Nombre d'apprenants** : 21**Durée de la séance** : 01 heure. De 08h à 90h.**Projet I** :**Objet d'étude** : Textes et documents d'Histoire.**Séance** : compréhension orale**Utilisation du manuel scolaire** : Non**Intitulé du texte** : Guillotine, le prix de la liberté.**Auteur** : Amar MANSOURI**Source** : Dans la revue El Djeich N° 576, juillet 2011.**Objectif(s) de la séance** :

- Aujourd'hui, on va essayer de travailler la compréhension de l'oral.



Questions et remarques faites à l'oral par l'enseignante

Première écoute :

1. Je vais vous lire le texte, essayez de repérer le titre du support, le thème du support et l'auteur ?
2. De quoi s'agit-il dans le texte ? De quoi parle le texte ?
3. Quel est le but du texte ?
4. Qu'est-ce qu'il a évoqué aussi le texte ?

5. La guillotine est pratiquée sur qui ?
  6. C'est qui l'auteur ?
  7. Quelle revue ?
- Deuxième écoute
8. Qu'est-ce que vous avez identifié pour la deuxième écoute ?
  9. Est-ce que vous avez identifié autre chose ?
  10. Qu'est-ce qu'il vous a donné ce texte ?
  11. Qu'est-ce que vous avez remarqué pendant la lecture ?
  12. Un signe de quoi quand on trouve des chiffres et des statistiques dans un texte ?
  13. 19 juin 1956 marque quel événement ? Deuxième date ? 1956 et 1962 ? Troisième date : entre 1956 et 1957 ? Et le 09 octobre 1981 ?
- Troisième écoute
14. Qu'est-ce que l'Algérie attend de la France ?
  15. Qu'est-ce qu'on attend en tant que algériens ?
  16. Pourquoi ils n'arrivent pas à reconnaître les crimes ?
  17. Si elle reconnaît ?
  18. Quel est le champ lexical dominant dans le texte ?
  19. Quels sont les termes juridiques utilisés dans le texte ?

**Annexe 3 :** Activité proposée en classe

**Activité :** A partir de cet hymne national algérien. Répondez à ces questions :

1. Repérez le champ lexical de « la guerre »
2. Pourquoi le mot « France » est mentionné dans cet hymne ?
3. Quelle est la décision de peuple Algérien ?
4. Pourquoi l'expression « Témoignez-en » est répétée ?
5. Dans quel but est écrit cet hymne national ?

*R/ 1. La guerre : la mort, combattants, canons, révolution, bataillons, dépouilles, le sang des martyrs.....*

*2. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*Le mot « France » est mentionné pour montrer que le message de la guerre et de la résistance est adressé aux français...*

*3. La décision de peuple algérien : « L'Algérie vivra »*

*4. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*- Un refrain qui veut dire qu'on doit toujours témoigner en faveur de notre guerre de libération*

*5. Laisser les apprenants s'exprimer librement*

*-Cet hymne est écrit dans le but de réunir le peuple contre l'armée française et faire revivre l'histoire glorieuse de nos martyrs aux générations futures*

## AUTEURS

**Abdenour AIT TAHAR** est doctorant à l'université Alger 2 et membre du Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire : Analyse du Discours, Didactique des Langues et Interculturalité (LIRADDI). Il prépare une thèse de doctorat en Analyse du discours médiatique et didactique de l'interculturel. Le thème de sa recherche est en rapport direct avec la prise en charge de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français au secondaire. Il a participé activement à plusieurs événements scientifiques traitant le thème de l'Interculturalité et le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) :

- la dimension interculturelle dans le programme de troisième année : éléments d'observation.
- L'apport du texte littéraire à la pédagogie interculturelle.
- La place de l'interculturel dans le système éducatif algérien : entre théorie et pratique.
- L'interculturel dans le manuel scolaire algérien : entre objectifs d'apprentissage et contenu pédagogique.
- Difficultés liés à la rédaction des procès-verbaux : cas des agents administratifs des mairies.
- La pandémie de Covid 19 : vers une altérité insignifiante.

**Lakhdar KHARCHI** est professeur en didactique des langues étrangères à l'université de M'sila. Il est membre du conseil scientifique du Réseau Mixte algéro-français. Il est chercheur associé au laboratoire DILTEC, Sorbonne nouvelle. Il s'intéresse à la manière dont les langues sont enseignées et apprises dans le contexte algérien, ses recherches tournent autour de la neurodidactique et construction du savoir, les TIC et l'innovation pédagogique et la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il a son actif plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques nationales et internationales indexées, ainsi que deux livres publiés « Didactique des langues étrangères et TIC » et « Quelle didactique des langues pour le contexte algérien ». Il a également contribué à un livre collectif, sous la direction de Pascal Laborderie, intitulé « Images croisées entre l'Algérie et la France ». Il a aussi donné des conférences dans des universités russes, jordaniennes, égyptiennes, Tunisiennes, Kazakhstanaïses.... Il a organisé et participé à plusieurs colloques et congrès nationaux et internationaux.

**BEDJAOUI Wafa** est professeure des universités en langue française. Spécialiste en sciences du langage, elle enseigne à l'université d'Alger 2 depuis 2006 et à l'Institut supérieur arabe de traduction (ISAT), depuis 2014. Elle a assuré l'encadrement de plusieurs doctorants, magistérants et mastérants en sociolinguistique, en analyse du discours et en didactique du

français langue étrangère. Elle a publié plusieurs articles indexés dans Scopus et Web Of Science. Elle est également reviewer et membre de comités de lectures de plusieurs revues algériennes et internationales. Elle fait partie de plusieurs équipes de recherche pour développer ses réflexions en sociolinguistique algérienne, son champ d'investigation depuis plusieurs années. Elle a amorcé récemment une étude sur la traduction de l'algérien vers le français et son impact sur la réception du lecteur cible en termes de gain et de pertes. Elle a traduit plusieurs livres dont "La bible et le colonialisme", du français vers l'arabe, publié en 2006.