

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
académique
Option : FLE et Didactique des langues-cultures

Le bi-plurilinguisme : une ouverture vers
l'interculturalité en classe du FLE
Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne
CEM Ali Ben Amara Elbordji-Biskra

Dirigé par :
Mlle BELAZRAG Nassima

Présenté et soutenu par :
HAIF Fatma Zohra

Année universitaire
2016 / 2017

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
académique
Option : FLE et Didactique des langues-cultures

Le bi-plurilinguisme : une ouverture vers
l'interculturalité en classe du FLE
Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne
CEM Ali Ben Amara Elbordji-Biskra

Dirigé par :
Mlle BELAZRAG Nassima

Présenté et soutenu par :
HAIF Fatma Zohra

Année universitaire
2016 / 2017

Résumé :

Ce travail de recherche tourne autour le bi-plurilinguisme et l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Il met en valeur l'enseignement de l'interculturel pour développer une compétence plurilingue et pluriculturelle durant le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en 2^{ème} AM. En vue de réaliser cet objectif, nous avons opté pour deux instruments d'investigation. Premièrement, nous avons effectué une observation sur un échantillon précis (les apprenants de 2^{ème} AM du CEM de Ali Ben Amara Elbordji à Bordj Ben Azzouz) et nous avons proposé une activité pour ces derniers. Deuxièmement, nous avons mené une enquête par un questionnaire adressé des enseignants de 2^{ème} AM dans différents CEM de la daïra de Tolga.

Mots clés : culture, bi-plurilinguisme, interculturalité, compétence plurilingue et pluriculturelle, médiation interculturelle.

ملخص:

يدور هذا البحث حول التعددية اللغوية والتعددية الثقافية في تدريس/تعلم اللغة الفرنسية لـ لغة أجنبية في الجزائر. وهو يسلط الضوء على التعليم المتعدد الثقافات لتطوير الكفاءة متعدد اللغات والثقافات في التدريس / التعلم في أقسام 2 متوسط من أجل تحقيق هذا الهدف، اخترنا منهجين للتحقق. أولاً، أجرينا ملاحظة على عينة محددة (تلاميذ السنة الثانية متوسط-متوسطة علي بن عمارة البرجي) ولقد اقترحنا نشاطاً بالنسبة لهم. ثانياً، أجرينا استبياناً للمعلمين السنة الثانية متوسط في مختلف أنحاء دائرة طولقة.

الكلمات المفتاحية: الثقافة، ثنائية التعدد اللغوي والتعدد الثقافي، والكفاءة متعدد اللغات والثقافات، الوساطة بين الثقافات

Remerciements

Je tiens, tout d'abord, à remercier Dieu qui m'a porté aide pour réaliser mon travail.

*Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et reconnaissance à ma Directrice de recherche Mlle **BELAZRAG Nassima**. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée et aidée patiemment, avec autant de disponibilité, de délicatesse et de générosité, au long de la lecture, la relecture et la correction de mon mémoire.*

*Je remercie mes très chers parents, **Ali** et **Houria**, qui ont toujours été là pour moi, « donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. Je suis redevable d'une éducation dont je suis fière ».*

*Je tiens également à exprimer mes vifs remerciements Monsieur **Amara M.C.** -Inspecteur du moyen- pour sa précieuse aide.*

*Je souhaite, particulièrement à remercier aussi Mlle **Zidi. H** -PEM- au CEM de BBA pour sa gentillesse et son accueil.*

Je remercie tous ceux qui m'ont encouragé et soutenu. Je ne saurais citer chacun par son nom.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Dédicaces

*A mes chers parents : **Ali et Houria** : Source de ma joie, secret de ma force.*

Vous serez toujours le modèle.

Papa dans ta détermination, ta force et ton honnêteté.

Maman dans ta bonté, ta patience et ton dévouement pour nous. Merci pour vos sacrifices !

Merci d'être tout simplement mes parents !

C'est à vous que je dois cette réussite et je suis fière de vous l'offrir.

A mes frères et sœurs :

Abderrahmane et Moundher, Boutheina et Yasmine

En témoignage de l'attachement, de l'amour et de l'affection que je porte pour vous.

Je vous dédie ce travail avec tous mes vœux de bonheur, de santé et de réussite.

*A ma chère cousine : **Dorsaf***

Tu étais toujours présente pour tes bons conseils.

A mes oncles et mes tantes.

A mes cousins et cousines.

*A tous les membres de la famille : **Haïf et Benaïssa.***

*Veillez trouver dans ce modeste travail l'expression de mon affection. A mon amie d'enfance : **Iman***

A mes chères amies

Je vous dédie ce travail en vous souhaitant une vie pleine de santé et de bonheur.

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

PREMIER CHAPITRE : LE BI-PLURILINGUISME ET L'INTERCULTURALITE

I : Le bi-plurilinguisme en Algérie

Introduction	
1- Bilinguisme/plurilinguisme :.....	14
1.1-Le phénomène d'emprunt :.....	15
1.2-L'alternance codique :.....	16
1.2.1- L'alternance codique situationnelle :.....	16
1.2.2- L'alternance codique conversationnelle :.....	16
1.3- Le phénomène d'interférence :.....	17
2- Le rapport entre le bi-plurilinguisme et l'interculturalité :.....	18
3- Le paysage linguistique algérien :.....	19
4- L'enseignement du FLE en Algérie :.....	20
5- La compétence plurilingue/pluriculturelle :.....	21

II : La culture et l'interculturalité en classe de langues

1- La culture :	25
2- La langue/La culture :.....	26
3- Pourquoi enseigne-t-on la culture ? :.....	26
4- Les objectifs de la composante « Culture » :.....	27
5- L'interculturalité en classe de langues :.....	28

III : La médiation interculturelle en classe de langues

1- La communication interculturelle :.....	30
2- La médiation interculturelle en classe de FLE :.....	32
3- Les stéréotypes dans les interactions interculturelles.....	34
4- Dépasser le stéréotype :.....	35

5- Recommandations de G. ZARATE :.....	36
Conclusion.....	

LE DEUXIEME CHAPITRE : LES STRATEGIES DE VERIFICATION

Introduction.....	
1- L'expérimentation.....	40
1.1- La présentation du terrain.....	40
1.2- L'échantillon.....	40
1.3- Le corpus.....	44
1.4- La description de l'expérimentation.....	44
1.5- L'observation de classe.....	44
1.6- L'activité proposée.....	46
1.6.1- Les objectifs de l'activité.....	47
1.6.2- Les compétences visées.....	47
1.6.3- Le déroulement de l'activité.....	47
1.7- Les stratégies de vérification.....	48
Conclusion.....	
2- Le questionnaire.....	53
2.1- La description du questionnaire.....	53
2.2- L'échantillon.....	54
2.3- Le corpus.....	54
2.4- L'analyse et l'interprétation des résultats.....	54
Conclusion.....	
CONCLUSION GENERALE.....	
BIBLIOGRAPHIE.....	
ANNEXE.....	

INTRODUCTION GENERALE

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues-cultures. Il s'intitule : « Le bi-plurilinguisme : une ouverture vers l'interculturalité en classe du FLE, cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne, CEM Ali Ben Amara Elbordji-Biskra».

Le choix de notre thème n'est pas le fait du hasard ; nous vivons une époque de la globalisation, de la mondialisation et nous sommes dans l'obligation de s'ouvrir sur d'autres cultures, ceci nous a motivé à opter pour une contribution à une éducation interculturelle en classe du FLE.

L'objectif majeur de notre travail de recherche est de mettre en valeur l'enseignement de l'interculturel en classe du FLE en Algérie pour développer chez l'apprenant le goût d'aller vers l'Autre tout en éclipsant les mauvaises représentations du français et de la langue française et éliminer les préjugés progressivement durant le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Enseigner une langue étrangère, c'est enseigner sa culture car la langue et la culture sont indissociables et l'apprentissage d'une langue étrangère sans une connaissance de la culture du pays serait regrettable. L. PORCHER confirme que : « *Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »¹. Donc, la culture est un passage inévitable lors de l'appropriation d'une langue étrangère.

Les finalités de chaque enseignement/apprentissage d'une langue étrangère c'est de former un apprenant qui est capable de communiquer dans cette langue : maîtriser sa grammaire et syntaxe, avoir un lexique riche. En autres termes : acquérir le linguistique pour pouvoir communiquer avec cette dernière. Mais, cela reste insuffisant, c'est pour cette raison que les chercheurs ont accordé plus d'attention à la compétence interculturelle. Par conséquent, l'enseignement de l'interculturel y compris la compétence interculturelle est devenue un sujet d'actualité, un besoin élémentaire dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, pour sensibiliser et éduquer l'apprenant-acteur social à l'altérité. Elles constituent donc la finalité éducative de l'action didactique.

¹PORCHER .L., *Le français langue étrangère*, Paris, L'HARMATTAN, 1995, p53.

L'ouverture aux autres cultures, la connaissance d'autres langues serait le moyen de mettre fin aux aphorismes, combien tenaces, de l'hégémonie et les interférences d'une langue sur une autre, de la richesse d'une culture détrimment de l'autre et de la suprématie d'une nation sur une autre.

Nous constatons qu'il y a une forte présence du bi-plurilinguisme dans le parler algérien, notamment dans la classe de langues. Il se manifeste en un mélange entre deux langues, l'arabe et le français dans les discussions, les échanges et les interventions des apprenants en classe. Cela est dû à la présence de la colonisation française. Donc, l'algérien ou l'apprenant algérien est prédisposé à cette interculturalité, c'est le contexte qui peut lui faciliter la tâche avec l'aide bien sûr de l'enseignant. Le bilinguisme franco-arabe doit donc être encouragé d'abord à l'école, non seulement pour bénéficier des apports des deux langues mais aussi pour s'ouvrir sur le monde. A ce propos Pr A. DAKHIA souligne que :

« Etre bilingue nous amène à fructifier notre capital linguistique et culturel en termes d'investissement social même si l'existence de deux ou plusieurs langues en un même lieu n'est jamais vraiment égalitaire et émane davantage du politique corrélativement au statut de la langue (officielle, nationale, étrangère, etc.). Il en procède irrémédiablement des conflits linguistiques qui répercutent sur les dimensions culturelle, sociale voire nationale. »².

Le transfert d'une langue vers une autre serait ainsi facilité. Du fait, l'enseignement scolaire des langues étrangères en Algérie, le FLE en l'occurrence doit être entrepris de concret avec l'ouverture sur l'universel, sans que cela porte atteinte au postulat de l'appartenance identitaire de l'apprenant. Cela nous a guidé à formuler la problématique suivante :

Comment le bi-plurilinguisme a sculpté l'interculturel dans l'esprit des apprenants ?

Ce questionnement nous a menés à proposer les hypothèses suivantes :

D'abord, le bilinguisme permettrait à l'apprenant non seulement d'acquérir une compétence interculturelle mais aussi, de développer une personnalité autonome culturellement qui pourrait s'ouvrir sur le monde, communiquer avec autrui en langue étrangère sans qu'il y ait des situations conflictuelles, des blocages et des malentendus.

²Cours de pr.DAKHIAAbdelouahab, *Cours en didactique des langues-cultures, Méthodologie de FLE et théories linguistiques*. Master I, université de Biskra, 2015/2016.

Ensuite, les propos du manuel scolaire algérien de français permettraient à l'apprenant d'accéder à un héritage culturel qui lui permette de découvrir l'Autre et se situer par rapport à cette culture rencontrée dans ses supports.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous allons suivre deux méthodes de recherche :

Premièrement, nous allons réaliser une expérimentation avec une classe de deuxième AM où nous allons proposer une activité d'ordre culturel afin de tester le niveau culturel des apprenants, ensuite voir leurs réactions envers un texte hors manuel portant des ingrédients de la culture française, d'une part. D'autre part, nous allons observer leurs interventions et avec quelle(s) langue(s) seraient-elles.

Deuxièmement, nous allons élaborer un questionnaire, en s'inspirant des recherches de G. ZARATE³, qui sera destiné à trente enseignants du moyen, et particulièrement ceux qui enseignent les 2^{ème} Année Moyenne dans différents établissements (CEM) de la daïra de Tolga et ses environs. Les réponses données par les enseignants seront traitées et analysées par la suite. Il sera composé des questions (ouvertes et fermées) à partir desquelles l'enseignant va, non seulement, nous dévoiler sa vision sur l'interculturalité et la compétence interculturelle, mais aussi, il va nous permettre de divulguer si le programme et le manuel favorisent un enseignement interculturel.

Notre travail est divisé en deux chapitres : un chapitre théorique et un chapitre pratique.

Le premier chapitre est divisé en trois sections : dans la première « Le bi-plurilinguisme en Algérie », nous traitons le paysage linguistique algérien plurilingue et pluriculturel, la notion du bi-plurilinguisme et son rapport avec l'interculturalité, et également, la compétence plurilingue et pluriculturelle. Tandis que dans la deuxième « La culture et l'interculturalité en classe de langues », nous abordons la notion de culture et l'importance accordée à cette dernière, notamment, l'interculturalité en classe de langues. La troisième section « La médiation interculturelle en classe de langues » est consacrée à la communication interculturelle, la médiation interculturelle et enfin, le stéréotype dans l'interaction interculturelle et comment le dépasser.

³ZARATE. G, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

Le deuxième chapitre est consacré aux analyses et aux interprétations des résultats obtenus d'abord, par l'expérimentation que nous avons faite et ensuite, par le questionnaire destiné aux enseignants. Ces résultats seront traduits en tableaux suivis de commentaires.

PREMIER CHAPITRE

LE BI-PLURILINGUISME ET

L'INTERCULTURALITE

Introduction :

La société algérienne se caractérise par une diversité linguistique et culturelle car plusieurs langues (l'arabe, le français et le berbère) entrent en contact. La colonisation française pendant plusieurs années a essayé d'effacer l'identité arabomusulmane des algériens. Du fait, la langue française a été la langue officielle de l'état algérien jusqu'à l'indépendance. Cette présence a créé un bilinguisme franco-arabe dans le parler algérien. Actuellement, dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère l'apprenant algérien change son système linguistique, cette application provoque des erreurs qui sont dues à l'influence de la langue maternelle.

Afin de mettre en perspective les tendances actuelles de la pratique éducative en milieu plurilingue, l'installation d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle » s'impose pour que la classe de FLE s'ouvre sur « L'interculturalité ». Dans ce présent chapitre, nous allons détailler toutes ces notions.

I : Le bi-plurilinguisme en Algérie :

1- Bilinguisme/plurilinguisme :

Le bilinguisme est un phénomène qui résulte de l'emploi de deux langues chez un même locuteur ou une communauté. G. MOUNIN le définit comme : « *Le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues dans la même communauté, pourvu que la majorité des locuteurs soit effectivement bilingues* »¹.

Autrement dit, quand un individu ou un état emploie deux langues en parallèles dans les pratiques linguistiques quotidiennes.

Ce phénomène né des mutations historiques et sociales comme les guerres et les flux migratoires. W. MACKEY² de sa part confirme qu'«*Il touche la majorité de la population du globe terrestre* ».

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, nous retenons la définition suivante « *Le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux et les situations des deux langues différentes* »³. Nous pouvons dire que le bilinguisme est

¹MOUNIN. G In *Sociolinguistique*, Dr. BENAZOUZ Nadjiba, Université M. Kheider Biskra, Janvier, 2017, p. 12.

²MACKEY.W, *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, p.13.

³DUBOIS J et MARCELLESI J.B et MEVEL J.p, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p188.

l'un des cas de plurilinguisme, il est l'aptitude ou l'habilité d'un individu ou d'un groupe à utiliser deux langues différentes, dans le but de communiquer.

En outre, cette définition confirme que la société algérienne est plurilingue, vu les différentes langues qui sont en contact permanent (arabe, berbère et français) tout en sachant que le bilinguisme franco-arabe en Algérie est en quelque sorte imposé car il est un héritage colonial. A ce propos, R. SEBAA affirme que :

« ...à la base du réaménagement linguistique en Algérie, fondé sur la substitution de la langue arabe conventionnelle à la langue française, dans un rapport de dualité [...] Notamment entre le français, l'arabe algérien et le Tamazight dans ses différentes variantes. Des rapports qui remontent, comme nous l'avons vu, au début de la colonisation de l'Algérie et qui ont donc précédé les rapports de la langue arabe classique à la langue française. »⁴

Effectivement, le paysage linguistique algérien se caractérise par la richesse de la diversité, de ses références culturelles plurielles. En effet, le contact de langues peut découler plusieurs phénomènes sociolinguistiques.

Plusieurs sociolinguistes tels que : M. BLANC et J.F. HAMERS, Ch. ONEIL, G. LÜDI, B. PY, J. FISHMAN, U. WEINRISH et J. GUMPERZ se sont intéressé non seulement à étudier ce phénomène, mais aussi, les phénomènes qui découlent de ce contact tels que les alternances codiques, les interférences et les emprunts.

1.1- Le phénomène d'emprunt :

M. BLANC et J. F. HAMERS⁵ considèrent ce phénomène comme un élément d'une langue intégré dans le système linguistique d'une autre langue. Le dictionnaire de linguistique de Dubois propose cette définition:

« Il y a emprunt linguistique quand un parler « A » utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existe précédemment dans un parler « B » et que « A » ne possédait pas, l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tout contact de langue. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration) »⁶

Effectivement, ce phénomène est considéré comme le résultat de contact de langue permanent entre deux communautés et entre leurs langues. De plus, être « bilingue », c'est choisir lors des échanges des formes linguistiques appartenant aux langues que le locuteur maîtrise peu ou prou.

⁴SEBAA. R, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, ELGHARB, Oran, 2002, pp 75-76.

⁵BLANC. M, et al, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, MARDAGA, 1983, p 180.

⁶Ibid. p.188.

Pratiquement, l'emprunt est très fréquent dans les conversations algériennes car le locuteur algérien ne cesse d'emprunter des unités (mots, expressions...etc.) de la langue française à titre d'exemple : réviser/rivisi, téléphone/tilifoune, télévision/tilifision...etc. Donc, pas mal de mots sont empruntés du vocabulaire français et qui sont employés dans le parler algérien.

1.2- L'alternance codique :

Appelée aussi le « Code switching » dans la terminologie anglosaxonne, c'est un phénomène résultant du bilinguisme qui remonte au début des années soixante-dix, il représente l'usage alternatif de deux langues dans une conversation, selon J.

GUMPERS. Ce phénomène est considéré comme une incapacité langagière et non comme une compétence bilingue. G. LÜDI et B. PY expliquent que l'alternance codique est « *De passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique* »⁷. Ainsi, les linguistes qui s'intéressent au phénomène de l'alternance codique s'accorde sur sa fréquence dans les communautés marquées par les situations bilingues et diglossiques.

J. GUMPERS⁸ a étudié le phénomène, si pourquoi il a proposé une typologie de l'alternance codique en distinguant l'alternance codique situationnelle et l'alternance codique conversationnelle ou métaphorique :

1.2.1- L'alternance codique situationnelle : est liée aux différentes situations de communication. Elle dépend des activités et des réseaux distincts mais également de l'appartenance sociale du locuteur. Les ressources langagières du répertoire sont mobilisées d'une manière séparée selon le thème abordé et le changement d'interlocuteurs.

1.2.2- L'alternance codique conversationnelle correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative.

L'alternance est moins consciente, automatique et échappe au contrôle du locuteur. Elle s'opère au niveau syntaxique, phonologique et morphologique. Il dégage à ce propos six fonctions conversationnelles de l'alternance codique : la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction

⁷LUDI G, PY. B, *Etre bilingue*, Peter Lang,3, 2003, p. 131.

⁸GUMPERZ. J, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris: Les éditions de minuit, 1989a, p.73- 83.

d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation versus objectivation.

1.3- Le phénomène d'interférence :

L'interférence est un système d'emprunt entre deux langues en contact, à savoir l'arabe et le français. Au départ ces emprunts sont considérés comme des erreurs dans la mesure où ils ont été déformés par l'usage.

Dans une situation d'enseignement, c'est un processus d'appropriation linguistique qui est en cours, Ch. ONEIL⁹ explique :

« ... Il est bien évident, qu'avec n'importe quelle méthode d'enseignement, les apprenants font des erreurs, tout comme l'apprentissage de la langue maternelle. Et tout comme en langue maternelle, ces erreurs semblent nécessaires au processus d'acquisition lui-même ».

Autrement dit, l'apprenant acquière aussi « naturellement » la langue étrangère.

Dans le cas de l'Algérie, l'interférence est due à un facteur principal qui est la colonisation, ce qui traduit une facilité à comprendre la langue cible en situation scolaire. Notamment, le contexte culturel de l'apprenant algérien est favorable pour l'apprentissage du français largement diffusé et parlé dans les dialectes algériens et cela ne pourrait que faciliter la tâche des apprenants.

En effet, l'acquisition du français à travers les représentations, la communication et les parlers qui existent au sein de notre société minimiseraient le nombre d'interférences dans la situation d'apprentissage car l'interférence est aussi pédagogique, il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'apprenant.

⁹ONEIL. Ch, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, 1993, p 53.

2- Le rapport entre le bi-plurilinguisme et l'interculturalité :

Dans les pratiques langagières bi-plurilingues, plusieurs langues entrent en contact ce qui stimule la notion d'interculturel dans les rapports sociolinguistiques des individus.

De plus, la notion d'interculturalité est née avec l'apparition de l'approche communicative et les nouveaux concepts qu'elle a introduits au domaine de l'enseignement des langues étrangères. A ce propos C. PUREN souligne que :

« Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère un modèle d'enseignement/apprentissage sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (objet/sujet) en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode. »¹⁰

L'enseignant, de sa part, doit mettre l'apprenant au centre des intérêts, de réfléchir sur les paramètres et les facteurs socioculturels qui entrent en jeu dans toute communication et échange. En fait, les marques transcodiques sont elles-mêmes des marques de l'influence de la culture d'origine sur l'apprenant du FLE en Algérie.

J.P. CUQ¹¹ différencie entre les termes « Interculturel » et « multiculturel » : Le multiculturel est la simple coexistence des cultures, autrement dit, la présence de différentes cultures sans qu'il y ait forcément une interaction entre elles. Tandis que, l'interculturel stipule un échange entre les cultures dont devrait profiter les deux (ou plusieurs) côtés. Il ajoute que, l'interculturalité est en fait devenue une expression que l'on rencontre un peu partout, le concept a connu un véritable « boom ». Cela n'est pas par hasard : dans un monde de plus en plus globalisé une construction qui aide à gérer cette nouvelle abondance et mixité, est indispensable.

L'idée fondamentale de cette notion est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier et de réguler les malentendus car les difficultés de la communication sont dues à des décalages de

¹⁰PUREN. Ch, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, ELA revue de didactologie des langues-cultures, n°109, Paris, Klincksieck, Juin- Mars 1998, pp.9-10.

¹¹CUQ. J. P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE, Paris, 2003, pp.136-138.

schèmes interprétatifs (des préjugés, stéréotypes, ...etc.). Donc, elle opte pour la reconnaissance de l'altérité, la diversité et la différence en les intégrant dans les procédures d'enseignement des langues étrangères, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique.

3- Le paysage linguistique algérien :

Autrefois, l'Algérie a été colonisée par la France plus de 130 ans, ce qui a justement permis aux deux langues de se rapprocher de plus en plus. Les locuteurs algériens utilisent le français comme langue seconde et parfois comme langue maternelle. Hérité de l'époque coloniale, le français est donc une langue importée par la force et conservée par un intérêt politique et économique dont les ministères (factures, état civil, billets...) font souvent recours. A ce propos, nous citons :

*« Nous voulons parler d'un mélange entre l'arabe et le français qui existe depuis l'arrivée des français en Algérie... ce mélange est très courant dans les grandes villes surtout Alger (mais aussi les villes côtières) qui a connu un important brassage de populations et dans laquelle les deux populations française et indigène se sont longtemps côtoyées. Les nécessités de la vie et de la communication ont présidé à la création de cette variété mélange, dénotaient dès le début une non-maitrise de la langue de l'occupant ».*¹²

En effet c'est une situation de bilinguisme qui résulte de ce contact entre les deux langues, ainsi les locuteurs algériens utilisent alternativement l'arabe et le berbère comme langue maternelle et le français comme langue étrangère. Mais, le parler algérien est souvent un mélange où le français est fréquemment présent.

Ce qui est remarquable, dans les différentes situations de communication, la production langagière des locuteurs algériens se caractérise, comme nous l'avons déjà signalé, par une forte présence de la langue française bien qu'elle soit considérée comme langue étrangère car sa valeur symbolique la rend parfois supérieure à l'arabe qui est la langue officielle (celui qui parle en français est considéré comme un « civilisé »). Ainsi, bien que moins performant en terme d'avenir professionnel, le français est-il perçu par la grande majorité des francophones comme un outil de communication et d'éducation et comme une chance supplémentaire d'ouverture sur le monde. De cela, nous retenons que l'Algérie est un pays plurilingue. M. TASSADIT le confirme en disant que :

¹²CUQ J .Pet GRUCA. I., cours de la didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.2002, p86.

« *Le phénomène du plurilinguisme en Algérie a suscité et suscite encore un grand questionnement car bien dans la réalité plusieurs langues se côtoient quotidiennement, le discours officiel fait état de la présence d'une seule unique langue : l'arabe.*»¹³

Par conséquent, l'école algérienne est devenue l'un des foyers principaux du plurilinguisme : les apprenants y arrivent avec des compétences étendues dans des variétés d'arabe algérien, du berbère ou autres, TASSADIT¹⁴. Malgré cette inégalité voulue par l'état, nous ne pouvons pas nier que la langue française a tout le temps laissé ses empreintes dans les pratiques langagières algériennes.

Elle est la langue favorite des algériens par excellence surtout au nord et les familles aisées. Ceci se manifeste nettement dans le phénomène de contact de langue, comme l'alternance des codes.

Nous noterons qu'en Algérie comme ailleurs, les contradictions évidentes qui peuvent exister entre le profil type de l'apprenant et le contenu des manuels scolaires. Aménager l'outil didactique et/ou en créer de nouveaux s'imposaient donc ou encore comme une évidence pédagogique et linguistique, au sens où langue et culture ne font qu'un.

Le problème majeur reste alors à réussir de vivre le français pour former des bilingues c'est-à-dire de l'enseigner et en faire un outil de communication performant.

Seul le médiateur de cette langue, l'enseignant du FLE, doit l'enseigner et la faire vivre à l'extérieur de sa classe. Cela, permet à l'apprenant de développer ses compétences linguistico-culturelles et interculturelles et de s'ouvrir sur le monde.

4- L'enseignement du FLE en Algérie :

A l'époque, le français en Algérie était une langue d'enseignement et moins perçue comme la langue du colon que comme celle du missionnaire ce qui lui confère une certaine légitimité.

Après l'indépendance, le français est conservé comme langue d'enseignement puisqu'elle avait déjà sa structure économique locale, régionale et internationale, mais également un statut et une légitimité. Ce qu'aucune langue en Algérie n'aurait pu conférer à son système d'éducation nationale : une fonction éducative, des supports d'enseignement, un prolongement scientifique et technique, un réseau tant

¹³ TASSADIT. MIn BLANCHET Ph, MOORE. Det ASSELAH RAHAL. S, *perspective pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines, Paris, 2009, p 117.

¹⁴ Ibid.

linguistique que culturel, tant politique qu'économique. Le français était une reconnaissance internationale et même une prétention à l'Universalité. En somme, un avenir.

Pendant les années 70, l'Algérie entre dans une nouvelle ère de contre-acculturation arabophone imposée par des mécanismes politiques, économiques, religieux et sociaux sur lesquels l'individu n'a, en définitive, que peu de prise.

La nouvelle réforme, initiée par le discours officiel, a donné une grande importance aux langues. « *L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la langue arabe, la promotion de tamazight et l'apprentissage de langues étrangères* »¹⁵.

Les langues étrangères en Algérie sont le français et l'anglais. La langue française est enseignée dès la 3ème année primaire, la langue anglaise apparaît un peu plus loin dans la scolarité, en 1ère année du moyen. Par contre, il y a d'autres langues enseignées mais un peu plus tard dans le cursus scolaire, comme l'espagnol ou l'allemand (dans le secondaire au choix pour ceux qui ont choisi la filière de langues étrangères).

En effet, l'enseignement des autres langues étrangères au sein de l'école permettrait un meilleur développement de l'individu. Ceci développerait aussi des citoyens plurilingues pour une meilleure intégration de l'Algérien dans un monde en devenir à travers l'épanouissement de son identité nationale et internationale.

5- La compétence plurilingue/pluriculturelle :

La compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) introduit un néologisme (pluri- plutôt que multi-) qui, tandis que les deux préfixes signifient plusieurs (pluri) et nombreux (multi) en latin, selon le dictionnaire étymologique Le LAROUSSE, permet de ne plus confondre en une même notion du social (au sens de société ou communauté) et de l'individuel (le locuteur, acteur, médiateur, apprenant de langue)¹⁶.

¹⁵ *Référentiel général des programmes*, 2001, p.62.

¹⁶ Nouveau dictionnaire étymologique, LAROUSSE, Paris, 1971, pp.482, 578.

Le (CECRL)¹⁷ en 2001, distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence des langues différentes dans une société donnée.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est élaborée du plurilingue se définit alors comme une aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité. Elle est éditée en 1997, elle s'appuie sur plusieurs principes fondateurs, d'abord la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguismes et de pluriculturalismes qui « ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes ». Puis, Reformulée par D. COSTE en 2001 comme la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire de manière intégrée. Cette compétence vise notamment à se démarquer d'une vision binaire et idéalisée des situations d'apprentissage et enseignement des langues.

G. ZARATE de sa part la définit plus tard de la manière suivante :

« La notion de capital permet de dépasser une représentation de l'identité conçue comme une juxtaposition (trajectoires individuelles ascendantes et déclinantes), de plus-value symbolique et de marché des biens culturels. Cet outillage conceptuel met en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre »(144) [...] « un capital pluriculturel est donc constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données. [...] cette expérience peut être individuelle mais également disponible dans un capital familial constitué depuis une ou plusieurs générations et enraciner dans un continuum familial »¹⁸.

La mise de cette notion sur le marché de la didactique constitue à l'époque, selon (COSTE 2008) : « un coup de force didactique »¹⁹, autrement dit, un pavé dans la mare des idéologies alors prévalentes, aussi bien dans la sphère publique que scientifique.

¹⁷ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, p. 11.

¹⁸ ZARATE. G, COSTE. D, MOORE. D, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe 1997, version révisée 2009, p.145 In BLANCHET. Ph et CHARDENET. P, *guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, éditions des archives contemporaines, Paris, 2011, p, 247.

²² Ibid. p. 242.

La notion de CPP, en passant d'une représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte, à la mise en œuvre d'une compétence située, porte en filigrane des préoccupations de critique sociale, de questionnements épistémologiques et d'engagement intellectuel et social.

La compétence plurilingue et pluriculturelle se traduit par un certain nombre de caractéristiques que nous reproduisons intégralement²⁰ :

- La relation entre la dimension linguistique et culturelle est affirmée comme intrinsèque et indissociable (parlant de compétence plurilingue et pluriculturelle, G. ZARATE, 2009).
- On affirme, du point de vue de l'apprentissage des langues, une logique identitaire, fondée sur une expérience du contact et de l'altérité et ancrée dans une trajectoire familiale, communautaire et sociale, G. ZARATE, qui s'oppose aux « modèles qu'on pourrait dire binaire quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures ». Le texte parle ainsi d'une « compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle ».
- On réfute la cible du « natif communicateur idéal » (nécessairement monolingue ou « parfait bilingue », et la vision additive généralement associée aux objectifs d'apprentissage des langues, V. CASTELLOTTI et D. MOORE, 2007).

Plutôt que viser l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue, il s'agit alors de faire évoluer ses ressources afin de pouvoir mettre en œuvre une compétence plurilingue et pluriculturelle plus « large ». Mais c'est aussi le processus même d'appropriation que cette compétence se construit et qu'elle commence à être mise en œuvre, en tant que « compétence d'appropriation plurilingue » (CAP) s'appuyant sur une logique plurielle, une conscience de la pluralité et sur le déploiement de stratégies mobilisant cette pluralité pour favoriser l'appropriation. Ce qui conduit à adopter une posture « d'apprendre à apprendre dans et par la pluralité », pour développer les nouveaux apprentissages²¹.

²⁰ Ibid p.243.

²¹ Ibid.pp, 250-251.

Trois directions apparaissent déterminantes dans cette perspective²² :

D'abord, le développement d'une « expérience » directe et personnelle de pratique sociale incluant la diversité linguistique et culturelle permettant de dépasser l'exotisme pouvant découler d'une simple « exposition ».

Ensuite, la construction à partir de cette expérience ainsi que d'observations guidées complémentaires sur des usages et matériaux langagiers et culturels historiquement et géographiquement diversifiés d'une « conscience réflexive » explicite contribuant à l'édification d'une culture socio- et métalinguistique plurielle.

Enfin, « la conscience du rôle de la diversité » dans les démarches mêmes d'apprentissage : il n'existe pas une bonne manière d'apprendre, mais des approches contextualisées variables en fonction des parcours des personnes et des différentes traditions éducatives et linguistico-culturelles²³.

Selon G. ZARATE²⁴ la CAP se traduit plus concrètement par un certain nombre de capacités (que nous reproduisons intégralement) comme, en particulier :

- Savoir mettre en relation des ressources dans plusieurs langues /variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières.
- Se positionner comme interlocuteur bienveillant/attentif dans les échanges exolingues (entre interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels).
- Associer, confronter et articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence.
- Etre conscient des facteurs de la diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel).
- Mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences.

²²Ibid.

²³Ibid. p
²⁴Ibid.

II : La culture et l'interculturalité en classe de langues

1- La culture :

Le terme culture issu du Latin « Cultura », dans un premier sens, il désigne l'action ou la manière de cultiver le sol, les plantes. Dans un deuxième sens, c'est l'enrichissement d'esprit ; état d'un esprit enrichi par des connaissances variées et étendues²⁵. Donc, elle désigne l'état qui est celui d'aptitudes et de qualités de l'homme cultivé.

BRITANNICA²⁶ de sa part définit la culture comme un système de connaissance humaine, de comportement particulier à un peuple, en liaison avec les objets matériels utilisés comme partie intégrante de ce comportement (BRITANNICA, 1994). Donc, la langue est un instrument essentiel et une partie intégrante de la culture.

2- La langue/la culture :

La langue et la culture sont deux systèmes intimement liés et elles se complètent. Ainsi, c'est de la culture que la langue tire sa richesse et d'ailleurs à travers laquelle nous enrichissons l'esprit. Notamment, elle doit être enseignée au même temps avec la langue, c'est-à-dire, la langue dans son contexte. F. DUMONT confirme que : « ...la langue n'étant que la plus belle fleur de la culture, nous ne la dissociions pas de tige ni de ses racines. Dans l'attachement que nous lui vouons, nous englobons la communauté dont elle est l'héritière et la gardienne »²⁷. Donc, la culture est un passage inévitable lors de l'appropriation de la langue étrangère

En effet, nous pouvons considérer le linguistique comme partie primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues car sans la langue, cette culture ne survivra plus. Donc, il faut qu'elles s'enseignent en dualité et au même temps pour pouvoir accéder aux éléments les plus profonds constituants de l'identité de l'individu, tel que l'histoire et les croyances, ...etc.

²⁵ *Pluridictionnaire*, Paris, Larousse, 1977, p. 369.

²⁶ BRITANNICA. *The New Encyclopaedia*. (1994) v.4. 478 In ZARATE. G, *médiation culturelle et didactique des langues*, éditions Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2003, p.111

²⁷ Fernand. D (1995) in Prezi, <https://prezi.com/nwvyrkjemld/prezi-draft/>, le 09/03/2017.

3- Pourquoi enseigne-t-on la culture ?

D'abord, à travers la composante culture, l'apprenant des langues acquiert une connaissance et une compréhension de certaines caractéristiques socioculturelles d'autres pays à travers les contenus, le vocabulaire et les modèles de communication prévus pour ce niveau, afin de développer une attitude positive envers la contribution de sa «Propre culture» et celle des autres cultures, en vue d'une meilleure coopération et compréhension mutuelles. Ensuite, elle vise à développer le respect des différences et de la diversité d'autres cultures, ainsi que des défis posés par la vie/le travail dans un environnement multiethnique. Puis, elle permet d'acquérir en un plus haut niveau de conscience de soi en liaison avec l'environnement multiethnique et la communication interculturelle, d'une part. D'autre part, elle permet d'acquérir une compréhension plus approfondie des facteurs qui influencent les types de communication dans les diverses cultures²⁸.

4- Les objectifs de la composante « Culture »²⁹ :

Apprendre une langue avec son volet culturel permet à l'apprenant d'adopter de nouvelles valeurs et représentations dans la vie contribuant à reconfigurer « sa culture individuelle » ou encore « sa structuration cognitive culturelle » ; car connaître la culture de la langue enseignée prédispose l'individu ou l'apprenant, selon le contexte, à un style de pensée, à une vision du monde, et à des valeurs éthiques et esthétiques, etc. Ses habitudes dans ce domaine font l'objet d'un ancrage affectif fort. A ce propos, nous reproduisons intégralement les objectifs de la composante culture proposés par G. ZARATE³⁰ :

- Découvrir les traditions et coutumes liées aux diverses fêtes, traditions et coutumes, superstitions, proverbes et devinettes.
- Découvrir et savoir la tenue à table : comparer les types d'aliments, les types de préparation des repas et la façon de manger de sa propre culture et d'autres cultures. De plus, découvrir comment manger au restaurant, menu, plats nationaux, alimentation saine, fastfood, etc.

²⁸ *Nastavnoprogramapoangliskikakoprvtstranskijazikza 2. godina gimnaziskoobrazovanie*. Birozarazvojnaobrazovanietona RM, Skopje 2001 In ZARATE Geneviève, 2003, op.cit., pp73-74.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

- Découvrir une nouvelle musique, apprendre diverses chansons dans la langue cible, types de chansons: chansons de fête, chants traditionnels, etc.
- Apprendre comment faire du shopping, fonctionner de façon autonome dans un magasin, se comporter dans un magasin, prix, modes de paiement, etc.
- Découvrir le côté tourisme, savoir exprimer oralement et par écrit des faits simples à propos de son pays et d'autres pays, capitales, principales villes, régions, sites célèbres...etc. c'est là où l'apprenant peut parler de moyens de transport, séjour à l'hôtel, fournir des renseignements sur l'hébergement, les hôtels, indiquer le chemin, etc.
- savoir comment s'opère la communication, mener un appel téléphonique, écrire une lettre simple et utiliser l'Internet.

Selon G. ZARATE, L'enseignement des langues étrangères doit véhiculer, prendre en charge et mettre en valeur ses différents et innombrables aspects.

L'objectif spécifique déclaré stipule que l'enseignement de langue étrangère doit³¹ (que nous reproduisons intégralement):

- Accroître la compétence réceptive/productive, orale et écrite;
- Accroître la conscience linguistique et sociolinguistique susceptible d'être utilisée dans diverses situations de communication.
- Accroître la conscience des caractéristiques culturelles d'autres pays et nations et encourager les apprenants à l'échange d'informations, à la tolérance interculturelle et au développement d'une approche interrogative/critique envers l'information reçue.
- Stimuler et développer les aptitudes au travail individuel centré sur l'apprenant et à l'auto-évaluation. Ces objectifs peuvent être réalisés par le biais des sujets suggérés par E. Babamova, M. Grosman, A.Licari, A. Pervan ci-après³²:

³¹ *Nastavnaprograma po angliskijazikza 6. oddelenie*, Republickipedagoski zavod na RepublikaMakedonija, Skopje 2000 In ZARATE Geneviève, *médiation culturelle et didactique des langues*, éditions Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2003, p.72.

³² *Nastavnaprograma po angliskikakoprvtanski jazikza 2. Godinagimnaziskoobrazovanie*. Birozarazvojnaobrazovanietona RM, Skopje 200, In ZARATE Geneviève, 2003, op.cit. p, 73.

Sujets suggérés par Ekaterina Babamova et al³³ :

Sujets	Exemples
Moi et les autres	Famille, amis, à la maison, à l'école
Vêtements	Types de vêtements, couleurs
Aliments	Types d'aliments, repas, argent, mesures
Vacances	Fêtes nationales, vacances familiales
Animaux	Animaux domestiques, sauvages, familiaux
Environnement	Saisons, nature, dans la rue
Sports et jeux	Sports et jeux populaires
Professions	Secrétaire, médecin, policier, etc.
Notions géographiques	Campagne, village, ville, pays
Loisirs	Hobbies et activités
Transports	Vélo, bateau, voiture, train, bus, avion

5- L'interculturalité en classe de langues :

D.COSTE a forgé le concept d'**interculture** en se référant à P. CORDER en 1967 qui avait forgé le concept d'**interlangue** :

« ...aux systèmes instables et transitoires de représentation, d'interprétation et de production par lesquels passe la compétence culturelle en transformation d'un apprenant, dans son processus de découverte d'une culture étrangère. »³⁴

La naissance de cette notion est due non seulement à l'évolution du monde contemporain, mais aussi à l'accroissement des échanges et aux risques des conflits entre les peuples. Citons à cet égard les propos de M. de CARLO :

« ... c'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs »³⁵.

En fait, l'interculturalité est une façon de comprendre la diversité et l'interaction entre les différentes cultures. Elle envisage l'altérité entre les peuples, la

³³Ibid. p. 73.

³⁴COSTE. D, *Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture, stéréotypes et prototypes*, CREDIF, Hatier/Didier, Paris, 1994, p.127, In TARDIEU. C, *la didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses, Paris, 2008, p 107.

³⁵De CARLO M, *L'interculturel CLE international*, Paris, 1998, p. 40, In TARDIEU. C, *ibid.*

résolution des problèmes sociaux ou éducatifs liés à la confrontation de valeurs culturelles.

La classe de langues étrangères est un univers interculturel par excellence car plusieurs cultures se coexistent, commençons d'abord par les deux partenaires : l'enseignant et l'apprenant, ils ont deux cultures différentes.

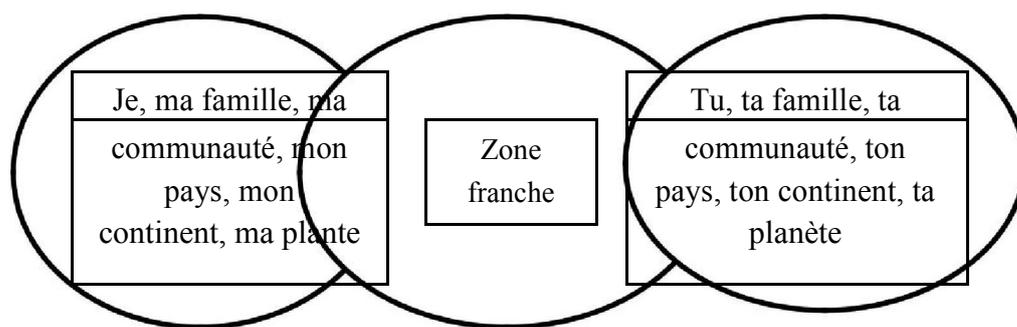
Ensuite, l'apprenant a déjà sa culture d'origine, (par exemple : la culture arabo-musulmane) qui entre en contact avec la culture véhiculée par la langue étrangère (par exemple : la culture française).

Donc, l'interculturel cherche à favoriser l'acceptation de l'Autre et à éviter le rejet. Pour que le dialogue interculturel ait lieu, il est indispensable que les valeurs et les formes de vie de chaque groupe soient valorisées.

En effet, la mise en place d'une compétence interculturelle en classe de langues s'impose pour faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre.

Pour cela, l'enseignant de langues doit initier les apprenants à l'interculturel il ne faut pas attendre. Par conséquent, l'apprenant peut tirer le meilleur profit possible de son rencontre interculturelle dès son premiers pas dans la langue française et dans les cultures francophones.

G. ZARATE de sa part a définit l'interculturel comme une « zone franche entre soi et l'autre », quel que soit les cercles de sens que l'on attribue à soi (je, ma famille, ma communauté, mon pays, mon continent, ma planète,... etc.) et du sens que l'on attribue à l'autre (tu, ta famille, ta communauté, ton pays, ton continent, ta planète,... etc.).Elle a proposé un schéma pour cette zone :



La « Zone franche » de l'interculturel G. ZARATE³⁶

Cette zone où l'on est contraint de s'aventurer dès qu'on quitte la sphère personnelle pour entrer dans la sphère interpersonnelle requiert non seulement des connaissances mais aussi des compétences nouvelles³⁷.

III : La médiation interculturelle en classe de langues

1- La communication interculturelle :

La communication interculturelle est une forme de la communication ordinaire dont l'identité culturelle des interlocuteurs joue un rôle privilégié car elle implique les capacités culturelles de chacun d'entre eux. C'est-à-dire, la culture reste évidemment capitale pour toute interaction sociale³⁸.

Selon la formule célèbre d'E.T. Hall: « *La culture est communication et la communication est culture* »³⁹. Ce qui signifie que la communication n'est pas seulement le comportement de l'individu et ses facultés interprétatives mais c'est à travers la communication que la culture se manifeste, se transmet, et évolue. A ce propos, L. Porcher et G. ZARATE affirment que :

³⁶TARDIEU. C, la didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation, Ellipses, Paris, 2008p, 108.

³⁷Op.cit.

³⁸FRAME. A (2008), « *Repenser l'interculturel En Communication Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne* », Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne, Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de : M. BOUTAUD Jean-Jacques, université de Bourgogne, p 18.

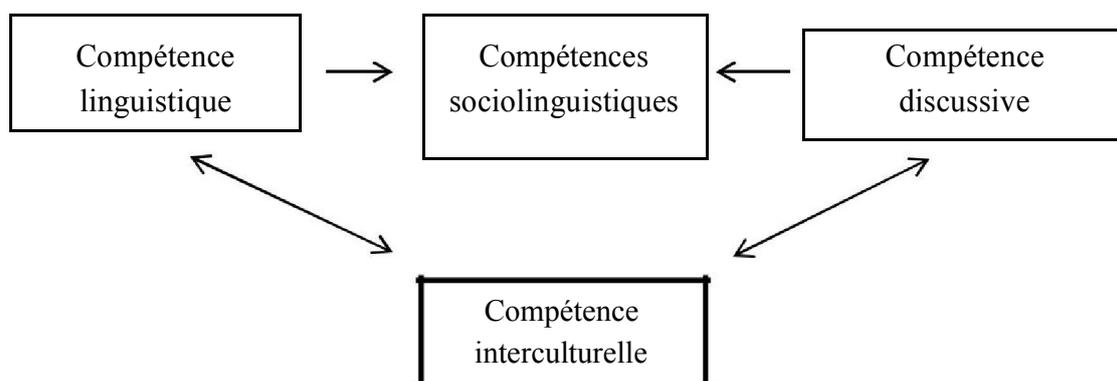
³⁹Halle.T, *Le langage silencieux*, Seuil, Paris, 1984 (ouvrage publié en anglais en 1959), p. 219 In, FRAME. A, Ibid.

« L'obstacle majeur à la compréhension culturelle et la communication interculturelle est l'organisation structurée que tout membre d'une communauté intériorise et incorpore et qui lui permet de se situer et d'agir à l'intérieur des différents champs sociaux dans lesquels il opère »⁴⁰

Donc ils ont conclu ce processus en un « Habitus », au sens « bourdieusien » du terme : « véritable grammaire des comportements culturels ».

Donc, en communiquant, l'individu doit avoir une compétence communicative interculturelle c'est-à-dire, prendre en compte la culture de l'Autre et la diversité culturelle qu'existe entre eux.

M. BYRAM, de sa part, a établi un schéma de la compétence communicative interculturelle en prenant en compte la compétence interculturelle :



La compétence communicative interculturelle (M.BYRAM, 1997)⁴¹

D'après ce schéma, nous remarquons que la compétence communicative interculturelle implique et met en relation plusieurs compétences à la fois : la compétence linguistique, les compétences sociolinguistiques, la compétence discursive et la compétence interculturelle. Ce qui prouve la complexité de ce processus.

Selon M. BYRAM, cette compétence se décline en plusieurs facteurs : savoir, savoir-comprendre, savoir-apprendre, ou savoir-faire, savoir s'engager, savoir-être⁴².

⁴⁰L. PORCHER et G. ZARATE, 1986 In TARDIEU. C, 2008, Op.cit. p.107.

⁴¹ BYRAM. M, Culture et éducation en langue étrangère, coll. «LAL », Hatier/Didier, Paris, 1992, p.51 in Ibid. p.108.

⁴²BYRAM. M, Ibid. p.111 In G. ZARATE, 2003, Ibid.

Donc, c'est à l'individu d'avoir ces compétences dans l'échange pour qu'il y ait compréhension de l'Autre

2- La médiation interculturelle en classes de FLE :

D'après G. ZARATE, La médiation interculturelle est généralement liée à la compétence plurilingue et pluriculturelle car elle est constitutive de certaines fonctions sociales, assurant le lien social :

« La compétence de médiation liée à une compétence plurilingue est constitutive de certaines fonctions sociales, assurant le lien social. Une exploration plus approfondie de ces fonctions doit être poursuivie dans la perspective de leur validation académique et de leur reconnaissance et de leur évaluation sur le marché professionnel. »⁴³

De plus, la médiation est le fait d'établir des liens de sociabilité entre des personnes qui sont issues de cultures différentes. Ainsi que chaque enseignement/apprentissage des langues étrangères a pour but la préparation (la mise en situation -en bain) de l'apprenant à des rencontres avec des personnes parlant d'autres langues véhiculant d'autres cultures malgré les difficultés, les risques et les dangers interculturels qu'elle comporte. A ce propos G. ZARATE confirme que :

« Le concept de médiation alimente une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière. »⁴⁴

C'est pourquoi, nous avons tendance à fonder nos attentes d'une part sur ce qui est jugé poli et accepté dans « notre » culture, et d'autre part sur les schémas ou stéréotypes de l'autre culture. Par contre, les erreurs de jugement ou malentendus peuvent sérieusement entraver la coopération ou les négociations à mener.

L'enseignant est le plus conscient de l'importance de la «composante culturelle», il dispose aujourd'hui d'une gamme plus riche des supports iconiques hors manuels et de matériaux audio-visuels d'ordre culturels et porteurs de «civilisation».

⁴³ Ibid. ZARATE, 2003. p.243.

⁴⁴ Ibid. p. 242.

Subséquemment, il est le « médiateur interculturel » qui régule le fonctionnement des liens entre la culture de l'apprenant, son environnement social et la culture enseignée. Il construit des outils didactiques qui peuvent donner corps à la culture étrangère en fonction des besoins de ses apprenants pour les initier à l'altérité, préalable à la reconnaissance et l'acceptation de l'Autre :

« Le rôle social joué par le médiateur ne peut se limiter à la correction des effets produits par la «barrière linguistique». Il favorise une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace, établit une typologie graduée des conflits et des activités de médiation et des procédures de remédiation culturelle, a recours à une gamme ouverte de positionnements identitaires (identités locales, régionales, nationales, ethniques, linguistiques, européenne, internationale, etc.) qui tiennent compte des réajustements successifs suscités par une expérience individuelle de mobilité transnationale. Il est capable d'un regard sur l'Autre qui peut s'inverser quand il y a passage d'une situation de non-contact à une situation de proximité vécue »⁴⁵

Selon G. ZARATE, le médiateur culturel possède une expérience interculturelle dont il est conscient, caractérisée d'abord par un parcours individuel et une histoire familiale spécifiques. Ensuite, un capital de relation à l'altérité déjà constitué ou qu'il appréhende comme étant en devenir et enfin, une conscience réflexive de son expérience de l'altérité linguistique et culturelle.

Également, il interprète des situations de communication en fonction de la pluralité des identités en jeu en privilégiant une lecture symbolique de la pluralité linguistique et sociale à une lecture spontanée de l'ordinaire. Puis, en introduisant la pluralité des points de vue identitaires dans l'interprétation d'une situation plurilingue et pluriculturelle et enfin, en sachant interpréter des processus identitaires complexes, tels que systèmes de classements implicites, écritures contradictoires d'une histoire nationale, définition en interaction des identités. A ce sujet M. BYRAM souligne que

:

«L'acquisition d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie est associé au développement d'une conscience de la complexité culturelle de l'environnement (...) Les individus peuvent devenir capables de vivre avec d'autres dans de nouveaux environnements linguistiques et peuvent par conséquent devenir capables de s'identifier aux valeurs, croyances et comportements d'autres groupes. Là où de tels changements ont lieu, les individus ont une compréhension et une expérience d'au moins certains aspects de la vie de personnes d'autres langues et cultures. Cela signifie aussi qu'ils ont le potentiel d'interpréter et d'expliquer un

⁴⁵ZARATE, G. *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Actes, documents et rapports du CNDP. Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie In *ibid.* p. 244.

mode de vie à ceux qui vivent autrement. Cette compétence interculturelle est cruciale dans le développement d'une compréhension mutuelle de groupes différents et c'est le rôle de médiateurs interculturels de toutes sortes, guides de voyages, enseignants, diplomates ... La compétence interculturelle et la capacité de médiation culturelle sont ainsi l'un des buts potentiels de l'enseignement des langues, ce qui donne la capacité aux individus plurilingues d'acquérir une capacité de vivre dans l'environnement multilingue qu'est l'Europe contemporaine »⁴⁶.

Enfin, G. ZARATE⁴⁷ avance que l'enseignant s'identifie comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d'explicitation, de négociation et de remédiation, et accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire.

3- Les stéréotypes dans l'interaction interculturelle :

Le stéréotype est une idée ou image populaire et caricaturale que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés⁴⁸.

En 1986, L. PORCHER, définit le stéréotype culturel comme un « obstacle épistémologique », c'est-à-dire comme un obstacle à l'accès des connaissances. Il forge la notion du filtre culturel et souligne que les stéréotypes sont d'avantage « révélateurs du groupe catégorisant que du groupe catégorisé »⁴⁹.

Généralement, les stéréotypes reflètent l'idée que nous nous faisons de ceux qui sont différents de nous c'est-à-dire des préjugés. Ces derniers, sont aisément reconnus et compris grâce aux médias car il est plus facile et plus rapide de reconnaître à un stéréotype dans le monde.

En fait, les stéréotypes, bien que réducteurs, véhiculent des caractères propres à une société culturelle et peuvent servir de matériau brut pour la compréhension d'une culture. A ce propos, R. AMOSSY explique que :

« Le stéréotype schématise et catégorise ; mais ces démarches sont indispensables à la cognition, même si elles entraînent une simplification et une généralisation parfois

⁴⁶BYRAM. M et al, Répertoire plurilingue et pluriculturel: la composante pluriculturelle, 2002

In ZARATE. G, 2003, op.cit. p. 241.

⁴⁷ZARATE. G, 2003, op.cit. pp 242-243.

⁴⁸KRYSTYNA Szymankiewicz, *Qu'est-ce qu'un stéréotype*, Copyright Marc Bosche 2005, p. 01.

⁴⁹PORCHER. L, 1986, p. 80 In TARDIEU Claire, 2008, op.cit. p. 110.

excessive. Nous avons besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites »⁵⁰.

Nous distinguons deux types de stéréotype : les stéréotypes positifs « les noirs sont bons au basket », et les stéréotypes négatifs « les femmes conduisent mal ».

4- Dépasser le stéréotype :

L'interculturel est une notion qui se situe précisément dans l'identité et la différence, dans le « voir » et le « voir comme ». C. KRAMSCH s'interroge :

« ... Si le discours interculturel requiert que l'on parle de l'un en terme de l'autre, comment s'opère cette translation discursive, ce saut de l'imagination qui permet non seulement de voir l'autre en adoptant son langage, mais de voir mettre l'autre en adoptant temporairement son discours ? »⁵¹

Notamment, dans les années 1990, A. CAIN et C.BRIANE ont travaillé à leur compte sur cette idée, elles ont pris en compte les représentations des apprenants à travers l'étude de leurs stéréotypes.

D'après leur travail, elles ont forgé un nouveau concept de « zone de résistances » à l'apprentissage d'une langue étrangère pour souligner l'intérêt de l'exploitation du stéréotype en classe de langue c'est-à-dire : « le stéréotype en étant inévitable ».

En effet, pour elles, comme pour M. de CARLO « *Le stéréotype culturel est un passage obligé dans l'approche de l'autre* », et il n'est pas possible « *de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde* »⁵².

En fait, apprendre une langue étrangère est « synonyme » d'ouverture à l'autre et de développement de l'identité culturelle de l'apprenant. Autrement dit, l'enseignement d'une langue étrangère peut fort bien contribuer à la construction de soi.

Donc, selon M. de CARLO « qui a développé ce concept », le stéréotype ne devrait pas nous empêcher d'aller vers l'autre, ni se changer en préjugé⁵³.

⁵⁰ AMOSSY. R, *stéréotypes et clichés*, discours société, Nathan, Paris 1997, p178.

⁵¹ KRAMSCH.C, *Imagination métaphorique et enseignement des langues*, p. 82 In Tardieu Claire, op.cit. p. 114.

⁵² De Carlo. M, 1998, Op.cit. p.81 In TARDIEU Claire, Op.cit. p. 110.

De sa part, RICOEUR relie la notion de l'identité aux deux mots latins « **idem** » et « **ipse** ». **Idem** traduisant la permanence du soi dans le temps, et **Ipse** la faculté à rencontrer l'autre et à s'en trouver modifié.

Il explique que si nous réfléchissons à notre individualité, nous pouvons dire que par rapport à l'enfant que nous étions nous ne sommes plus le même, nous avons grandi, vieilli, bon nombre de nos cellules se sont entièrement renouvelées et pourtant notre visage conserve cette image qui demeure nous-même à travers le temps qui fait que nous ne sommes pas une autre⁵⁴.

Il semble donc que la notion d'identité, de récit de vie, soit l'un des moyens pour entrer dans la dimension interculturelle. Le fait de se raconter, d'écouter l'autre se rencontrer permet à la fois de conserver les repères identitaires et en même temps d'échapper à l'hypergénéralisation, à la réification⁵⁵.

5- Recommandations de G. ZARATE :

Dans la perspective d'un enseignement des langues permettant de développer simultanément une compétence interculturelle, G. ZARATE⁵⁶ (1993) souligne : l'importance de veiller à trois éléments :

- Ne pas présenter la culture étrangère comme un ensemble fini de savoirs.
- Ne pas l'étudier de manière cloisonnée, matière par matière.
- Ne pas s'appuyer sur la seule appartenance nationale d'un individu pour définir son identité.

Elle a proposé des recommandations qui peuvent donner lieu à des reformulations affirmatives susceptibles de faire réfléchir aux implications pour l'enseignement :

⁵³Ibid.

⁵⁴Ibid p.117.

⁵⁵RICOEUR. P, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990, p.14In TARDIEU Claire, 2008, p. 112.

⁵⁶ZARATE G, Représentations de l'étranger et didactique des langues, collection CREDI, essais Didier, 2004, pp. 30.35.

Tableau intitulé « Vers l'interculturel » proposé par ZARATE⁵⁷

Recommandations de G. Zarate	Reformulations affirmatives	Implications Théoriques	Implications pratiques
Ne pas présenter la culture étrangère comme un ensemble fini de savoirs.	La présence comme un ensemble infini de savoirs.	Démarches pluralistes. Quantité/qualité Méthode et connaissances.	Placer l'élève en situation de chercheur, favoriser la maîtrise de méthodes.
Ne pas l'étudier de manière cloisonnée, matière par matière.	L'étudier de manière décloisonnée, Interdisciplinaire.	Démarche globalisante, mise en réseau, construction de sens.	Travailler par projets (TPE ; itinéraires de découverte), croiser les points de vue, les méthodologies disciplinaires.
Ne pas s'appuyer sur la seule appartenance nationale d'un individu pour définir son identité.	S'appuyer sur de multiples éléments d'appartenance.	Démarche sociologique, ethnologique microculture VS macroculture.	Favoriser les échanges, les partenariats, la communication interpersonnelle en plus de la découverte de faits culturels <<obligés>>.

C. TARDIEU⁵⁸ explique que face à un manuel ou un à un projet pédagogique, on pourra donc s'interroger sur le sens donné à la culture, sur d'éventuelles démarches interculturelles, à travers les supports mais aussi les activités proposées aux apprenants. Quelques pistes possibles :

« Exprimées autour d'un même fait d'actualité (articles de différents journaux), la découverte de l'arrière-plan des mots, de la complexité des situations, des figures historiques, ...etc. »⁵⁹.

⁵⁷Ibid.

⁵⁸Ibid. p.107

⁵⁹Ibid.

Conclusion :

D'après ce premier chapitre, nous avons conclu que l'Algérie est un pays plurilingue il existe plusieurs langues (maternelles et étrangères), ce contact de langue prouve que l'apprenant algérien est prédisposé pour s'ouvrir sur le monde car le processus de socialisation d'un individu commence dès son jeune âge, d'abord dans le milieu familial puis à l'école se poursuit ce processus.

DEUXIEME CHAPITRE

LES STRATEGIES DE VERIFICATION

Introduction :

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche et vérifier nos hypothèses émises dans la problématique de départ, nous avons mis en pratique deux méthodes de recherche. En premier lieu, nous avons accédé au CEM pour voir un peu le niveau des apprenants, ses visions envers la langue française, les méthodes suivies par les enseignants pour enseigner le FLE...etc. et puis, nous avons réalisé une expérimentation dans une classe de 2^{ème} Année Moyenne. En second lieu, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de FLE de 2^{ème} AM et nous l'avons distribué dans plusieurs CEM au niveau de Tolga.

1- L'expérimentation :

Afin de vérifier nos hypothèses émises dans la problématique de départ, nous avons réalisé une expérimentation dans une classe hétérogène de 2^{ème} Année Moyenne. Parmi les objectifs fixés de notre expérimentation, d'abord, est de tester le niveau culturel des apprenants, ensuite voir la réaction des apprenants envers un texte hors manuel portant des ingrédients de la culture française et enfin, observer les interventions des apprenants et avec quelle(s) langue(s).

1.1- La présentation du terrain :

Dans un souci d'assurer la fiabilité des résultats, nous avons réalisé notre expérimentation à Tolga, au niveau de la commune de Bordj Ben Azzouz. C'est une région arabophone car la plus part de ses habitants communiquent en langue arabe. De plus, elle est conservatrice.

Nous avons choisi le CEM de Ali Ben Amara Elbordji. L'enseignement du français est assuré par une équipe composée de 07 enseignants dont 06 de sexe féminin.

1.2- L'échantillon :

Pour mettre en pratique notre expérimentation, nous avons choisi une classe de 2^{ème} AM. Le groupe classe est constitué d'un ensemble de 34 apprenants (18 filles et 16 garçons) âgés de 12 à 13 ans ; parmi eux 04 redoublants. Le groupe est hétérogène et les apprenants semblent motivés et actifs.

Nous avons pratiquement 4 apprenants qui ont participé pendant la séance quand l'enseignante a (re)posé les questions. La plupart des interventions de l'enseignante et de ses apprenants sont un mélange de deux langues (le français et l'arabe).

Ce qui est remarquable, c'est qu'ils étaient confiants voire audacieux en répondant même s'ils commettent des fautes : conjugaison, interférences etc....

Tableau illustrant les apprenants enquêtés (4) :

Sexe	Garçons	Filles
Nombre d'apprenants	1	3
Taux	25%	75%

A travers ce tableau, nous pouvons déduire que notre échantillon de travail se compose de trois filles qui représentent 75% et d'un seul garçon 25% du nombre total des apprenants de cette classe : 18 filles et 16 garçons. Le reste des apprenants a participé pour répondre aux questions mais pas pour l'expression orale. Nous remarquons aussi, que malgré la présence de plusieurs garçons dans la classe, ils n'ont pas participé pour s'exprimer, nous avons qu'un seul garçon qui a levé le doigt durant la séance.

Comme nous l'avons déjà signalé, ces apprenants sont de la classe de deuxième année moyenne. Au CEM Ali Ben Amara Elbordji à Bordj Ben Azzouz-Biskra, leur âge varie entre 12 et 13 ans:

Tableau illustrant l'âge des apprenants enquêtés :

Age	12 ans	13 ans
Nombre d'apprenants	2	2
Taux	50%	50%

D'après les données du tableau, nous constatons que l'âge minimal des apprenants est de 12 ans les apprenants là où nous trouvons la moitié 50% qui

représente deux apprenants et les deux autres ont 13 ans représentés par 50%. Nous signalons aussi qu'il n'y avait pas de redoublants parmi eux.

Les professions des parents varie d'un apprenant à un autre tout en sachant que Bordj Ben Azzouz est une région agricole ; la plupart des parents cultivent les dattes, travaillent les champs et quittent l'école à un âge très tôt...etc. Cela a une relation directe avec le niveau de leurs enfants. A ceci s'ajoute, la démission totale et le non suivi de la scolarité de leur progéniture.

Tableaux illustrant la fonction de parents :

Apprenants	Fonctions de père	Fonctions de mère
1	Enseignant au CEM	/
2	Commerçant	/
3	Fonctionnaire	/
4	Agriculteur (fellah)	/
Total	4	0
Taux	100%	00%

En voyant les résultats du tableau, nous retenons que toutes les mères sont des femmes au foyer qui ne pratiquent aucun métier tandis que les pères exercent dans le secteur public ou privé. D'abord, nous avons un enseignant au CEM qui enseigne dans le même CEM que nous avons fréquenté. De plus, un commerçant, un fonctionnaire dans une société privée et enfin, un agriculteur dans son champ.

D'après l'enseignante, le niveau des apprenants intervenants est satisfaisant par rapport aux autres. De plus, elle a affirmé que le niveau des apprenants en générale de ce CEM est très bas et qu'il y avait des apprenants qui sont bien à l'écrit mais ne prennent pas la parole quand il s'agissait d'une expression orale en classe et surtout pour les garçons. Ils sont bloqués linguistiquement.

Tableau illustrant les notes du 2eme trimestre des apprenants :

Apprenants	Supérieure de 10	Inferieure de 10
1	15	
2		09
3	12	
4	13.5	
Taux	75%	25%

En observant les notes affichées sur le tableau nous trouvons que la différence entre la meilleure et la mauvaise note est de 06 points. (15/20) la note de l'apprenant (01) c'est la meilleure note et (09/20) la mauvaise note que l'apprenant (02) a eu dans le deuxième trimestre.

Nous constatons aussi la présence d'une disparité géographique dans cette classe parce qu'il y'a un apprenant originaire d'Alger et un d'origine Kabyle et les deux autres apprenants de Bordj Ben Azzouz.

Cela veut dire qu'il y a une diversité linguistique et culturelle, donc nous sommes face à un public hétérogène.

Tableau illustrant de l'origine des parents :

Origine de parents	Bordj Ben Azzouz	Hors de Bordj Ben Azzouz
Nombre d'apprenants	2	2
Taux	50%	50%

Nous concluons qu'il y'a une hétérogénéité au niveau linguistique, géographique et culturelle dans cette classe parce que la moitié des apprenants 50% sont des bordjis et l'autre moitié 50% d'apprenants sont un algérois et un kabyle de Tizi - Ouzou.

1.3- Le corpus :

Le groupe d'apprenants que nous avons présenté, a participé durant la séance où nous avons proposé une activité d'expression orale. Nous avons enregistré les interventions des apprenants, là où il y avait des interactions bilatérales (enseignante/apprenants).

1.1- La description de l'expérimentation :

Après avoir eu accès à cet établissement le 25 et le 27 avril 2017, nous avons bien apprécié l'initiative d'une enseignante qui nous a consacré une séance pour faire notre expérimentation, de plus, nous avons assisté à deux autres séances pour observer les déroulements du processus de l'E/A du FLE dans cette classe.

En premier lieu, nous avons préparé une activité d'expression orale pour une classe de 2AM. L'enseignante l'a exposée pour la circonstance et nous avons enregistré les interactions lors de l'exposé.

En deuxième lieu, nous avons utilisé un téléphone portable pour enregistrer des extraits de cette séance.

1.2- L'observation de classe :

Nous avons réservé une séance pour l'observation de classe, cette phase est indispensable car elle nous a d'abord permis de connaître le niveau des apprenants afin d'opter pour une activité bien choisie. Ensuite, cette phase a permis de voir les langues employées (le français seul ou avec l'arabe). Nous avons constaté que l'enseignante reformule ses explications pour aider ses apprenants à comprendre. En effet, en ayant recours à la langue maternelle, elle a entraîné ses apprenants à comprendre et réfléchir en deux langues : l'arabe et le français.

Les enseignements sonores de cette séance ont montré que le bilinguisme est pratiqué en classe :

Nous avons constaté l'utilisation de l'arabe dans les échanges engagés par l'enseignante :

Nous pouvons dire que la plupart des échanges sont engagés par l'enseignante. Cet acte constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où il gère sa dynamique, son organisation et le climat de la classe.

Extrait n°1 :

E: Qu'est-ce que ça veut dire la course ?

A1, A2, A3, ... : Essibaq.

Au lieu de : donner un synonyme au mot « la course » ou l'expliquer en français. Nous observons un échange qui fait intervenir l'arabe. La dynamique d'échange repose sur les questions en français de l'enseignante mais les apprenants répondent en arabe, leurs réponses manifestent qu'ils comprennent les questions mais qu'ils n'ont pas encore les ressources linguistiques suffisantes pour répondre en français.

Extrait n°3 :

E : Il voulait reposer un petit peu sous un arbre, hab y'rayah ch'wia f la course. Tout à coup, il s'endormit.

A1, A2, A3, ... : R'gued. (A haute voix).

Au lieu de dire :

- Il s'endormit.

Nous remarquons que dans cet extrait l'arabe est utilisé sous-forme de reformulation. De plus, nous détectons deux phénomènes résultant du bilinguisme :

Premièrement, nous avons pu dévoiler une interférence en relation avec la forme pronominale des verbes :

- Le verbe « Reposer », au lieu de dire : « se reposer »,

C'est une erreur d'abord morphosyntaxique qui nous a montré que l'enseignante est influencée par sa langue maternelle (l'arabe), Il s'agit d'une traduction du verbe « حاتري » l'équivalent de « se reposer » mais l'enseignante a oublié le « Se » car la forme pronominale des verbes n'existe pas en langue arabe.

Deuxièmement, nous constatons qu'il y a une alternance codique dans l'intervention de l'enseignante :

Elle a utilisé les deux langues en insérant une phrase en arabe pour traduire « Il voulait reposer un petit peu » par « hab y'rayah ch'wia f la course. ».

Les apprenants ont répondu en arabe cette fois-ci en disant « R'gued » pour désigner « il s'endormit » cela montre qu'ils ont compris ce que leur enseignante disait.

Extrait n°2 :

E : - Le lièvre était confiant de lui-même, kan wathek men roho, il a couru à pleine vitesse.

- Il a couru ?

A1, A2, A3, ... : Rapidement.

Dans cet extrait, nous constatons la présence de l'alternance codique. L'enseignante a alterné le français avec l'arabe :

Elle a employé la langue arabe au milieu de l'explication « kan wathek men roho » pour désigner « Le lièvre était confiant de lui-même » c'est une utilisation sous-forme d'une traduction de l'énoncé précédent pour que les apprenants comprennent. Puis, elle a posé une question en français et ses apprenants ont répondu en utilisant la même langue (le français) en disant : « Rapidement ». De plus, ils n'ont pas répété ce qu'elle a dit, ils ont répondu par un adjectif « synonyme » à l'expression « il a couru à pleine vitesse » ce qui prouve qu'ils ont compris.

A travers cette observation de classe, nous retenons que l'enseignante elle-même est bilingue, elle emploie les deux langues dans son cours. Cela prouve que l'enseignante soutient et vit le bilinguisme en classe. Cette séance nous a permis de préparer une activité pour ce public.

1.6- L'activité proposée :

Nous avons préparé une activité d'ordre culturel, parlant sur un site touristique très célèbre qui symbolise la France en général, Paris en particulier « La Tour Eiffel ». Le fait de présenter un objet qui représente la culture étrangère afin de tester les comportements des apprenants.

1.6.1- Les objectifs de l'activité :

- Instaurer une compétence interculturelle chez l'apprenant.
- Tester la culture générale des apprenants, notamment, leurs réactions envers la culture française.
- Distinguer les interventions et les échanges des apprenants dans la classe quand il s'agit d'une expression orale.

1.6.2- Les compétences visées : à la fin de cette séance, l'apprenant doit :

- Être capable de décrire un lieu touristique qu'il a visité.
- Avoir une compétence interdisciplinaire : communicative, interculturelle...etc.

1.6.3- Le déroulement de l'activité :

Tout d'abord, l'enseignante a distribué les images de la Tour Eiffel pour observation, puis elle a commencé à poser les questions :

- Connaissez-vous ce site touristique ?
- Dans quel pays se trouve-t-il ?
- Dans quelle ville ?
- Quel est le nom de ce monument ?
- Est-ce que la Tour Eiffel est le monument le plus visité à Paris et en France ?

Les apprenants ont répondu collectivement à ces questions. Car, ils étaient très motivés par cette activité et ils connaissent ce lieu touristique mais sachons que la plupart des réponses étaient en arabe.

Ensuite, l'enseignante a décrit La Tour Eiffel brièvement en parlant de sa date de construction, son constructeur, ses mesures et la célébrité de ce lieu.

Puis, elle est passée à l'expression orale proprement dite en posant les questions suivantes :

- Quels sont les autres sites touristiques que vous connaissez ?
- Quels sont les sites touristiques que vous avez visités en Algérie ? décrivez le site touristique qui vous a plu le plus.

A la première question, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont participé en citant des lieux touristiques, la plupart des réponses était en arabe : Essaï

(Big Ben à London), Makam Echahid (le mémorial des martyrs d'Alger, Bordj Bise(la Tour de Bise à Rome) ... etc.

Enfin, Il y avait 4 à 5 qui ont levé le doigt pour répondre à la consigne de la description d'un lieu qu'ils ont visité en Algérie et nous les avons enregistrés. Ce qui est remarquable c'est que tous les intervenants ont employé des mots en arabe et les expressions sont entre 1 :30 et 2 minutes maximum.

1.7- Stratégies de vérification :

Nous avons suivi une démarche descriptive analytique pour vérifier nos hypothèses. Nous avons commencé par la description du déroulement expérimental et ensuite nous avons analysé les résultats obtenus qui se présentent dans l'analyse et l'identification des phénomènes de contact de langue.

Les réactions des apprenants étaient positives, ils ont presque tous participé quand l'enseignante les interroge sur les lieux touristiques.

Après l'écoute des expressions orales des apprenants plusieurs fois l'une après l'autre afin de détecter les phénomènes (interférences et emprunts), nous avons remarqué qu'ils ont commis plusieurs erreurs de langue mais nous nous sommes concentrés sur l'emploi de la langue maternelle.

D'après les enregistrements que nous avons faits, nous avons constaté qu'il y a une influence remarquable de la langue maternelle car ils lui ont fait recours à chaque fois qu'ils se sentent bloqués.

Tableau illustrant le nombre de mots arabes utilisés dans les expressions :

Apprenants	Emploi de mots en arabe
1	4
2	4
3	3
4	5

D'après le tableau, nous constatons dans l'ensemble que les apprenants ont employé plusieurs mots en arabe.

Voici quelques exemples des mots arabes employés par les apprenants :

Extrait n°7 :

A : Visité à makam chahid (mémorial des martyrs) qui est très belle et et blanc le couleur blanc.

Au lieu de dire :

- J'ai visité le Mémorial des Martyrs, il était très beau, sa couleur est blanche.

E : Sa couleur est blanc.

Au lieu de dire :

- Sa couleur est blanche.

A : Fihi fihii beaucoup de photos de chohada.

- Il y a plusieurs photos de martyrs à l'intérieur.

Dans cet extrait, nous avons relevé deux phénomènes résultant du bilinguisme pour les deux locuteurs :

D'abord, ils ont employé le mot « blanc » dans les expressions :

Ce qui est visible dans cette situation : ils sont influencés par la langue arabe et ont cherché l'équivalent de « ضيهاهنول » qui sont féminin en français « contrairement » à la langue arabe sont masculins. Donc, il s'agit d'une interférence.

- «...et blanc le couleur blanc. »
 - « Sa couleur est blanc. »
- Au lieu de dire :
- Sa couleur est blanche.

Puis, dans la réplique de l'apprenant, nous constatons la proximité des deux langues : l'arabe est employé au début et à la fin de l'énoncé.

- Fihi fihii beaucoup de photos de chohada.
- Au lieu de dire :
- Il y avait beaucoup de photos de martyrs.

Ce qui est remarquable ici et que l'apprenant n'a pas trouvé l'équivalent du mot « fihi » ou « هيف » en français, il a fait recours à une répétition de ce mot pour le trouver.

Ensuite, il a employé le mot « chohada » ou « ءادھشلا » à la fin de l'énoncé. Cela a deux interprétations :

Premièrement, il n'a pas trouvé le mot équivalent à « ءادھشلاء » qui est « les martyrs » mot rarement utilisé du moins à leur niveau.

Deuxièmement, il s'agit d'une alternance référentielle qui « *consiste à changer de langue pour désigner un concept ou une réalité quelconque* »¹ peut-être, l'apprenant est influencé par sa culture d'origine arabo-musulmane et il veut en mettre l'accent sur le mot en le disant en arabe. De plus, le mot « ءادھشلا » a une portée symbolique pour les algériens, ça nous rappelle l'époque coloniale.

¹RAFITOSON. E, Alternance codique et pratique de la classe en milieu bilingue malgache/français, plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue, CFRPL n°14, pp. 51-67, In ZARATE G, 2003, Ibid.

Extrait n°8 :

A : kan kan très beau habina narjoulou.

Au lieu de dire :

- Il était très beau, nous voulons le revisiter.

Comme dans l'extrait précédent, nous remarquons que la langue arabe est en proximité avec la langue française, cet apprenant a répété un mot en arabe au début de l'énoncé, puis, il a ajouté une expression en arabe à la fin. Ce qui montre que l'apprenant n'a pas trouvé les équivalents de ces mots en français : « il était » au lieu de : « kan », « nous voulons » au lieu de : « habina » et « le revisiter » au lieu de : « Narjoulou ». C'est pour cette raison, il a fait recours à sa langue maternelle.

Extrait n°9 :

A : Ma family et euuh y'zoroha bi kathra.

Au lieu de dire :

- Ma famille.
- et elle est trop visitée.

Dans cet extrait également, nous constatons qu'il y a une alternance de code : l'apprenant a clôturé l'énoncé par une expression en arabe « y'zoroha bi kathra » pour désigner « Elle est trop visitée ». Il a hésité de le dire et a pris un moment de réflexion « euuh » pour trouver l'équivalent de cette expression en français mais il n'a pas trouvé.

Ce qui est remarquable aussi, la présence de la langue arabe mais aussi de l'anglais : l'apprenant a employé le mot « family » pour désigner l'expression « ma famille ». De ce fait, cet apprenant est influencé par la langue anglaise.

Extrait n°10 :

A : A belle euuh a belle wech nnnn a belle stade.

Dans cet extrait, nous relevons une alternance codique, l'apprenant a utilisé l'arabe dialectal pour chercher l'équivalent de l'expression « بعلم ليمج » en français dans l'expression :

- « wech nnnn »

Au lieu de dire :

- Comment dire ça en arabe.

Puis, il n'a pas attendu l'enseignante, il s'est débrouillé un petit peu en trouvant le mot « belle » car ce mot est familier pour l'apprenant (belle fille, voiture, rose, image, photo...).

Conclusion :

En définitive, nous avons constaté qu'il y a une forte présence de la langue arabe dans la plupart des interventions de l'enseignante et des apprenants en cette classe d'apprentissage du FLE. Donc, il y a une manifestation de leur répertoire plurilingue.

Majoritairement, le recours aux deux langues paraît sous-forme d'interférences et des alternances codiques. Les apprenants ont fait recours à la langue arabe car ils étaient bloqués. Tandis que l'enseignante fait recours à la maternelle pour faciliter la compréhension. Elle se sert de l'arabe pour gérer la classe, expliquer les formes du français ou encore traduire. En effet, cet emploi permet de faire progresser le cours.

Nous soulignons aussi, que les apprenants avaient d'autres problèmes tels que la non maîtrise de la syntaxe, la conjugaison...etc. et cela est dû à l'entourage en premier lieu, puis à la négligence des langues étrangères en deuxième lieu.

En revanche, faire usage de plusieurs langues est un phénomène « naturel », « normal » voire « spontané ». De plus, il y a un côté ludique attaché à l'usage combiné des deux langues en classe.

2. Le questionnaire :

2.1- La description du questionnaire

L'objectif majeur de cette enquête vise une étude approfondie du processus de l'Enseignement/Apprentissage (E/A) des langues-cultures, plus particulièrement celui du FLE en testant le degré de développement de la compétence interculturelle chez les apprenants formés par l'école algérienne à travers leurs enseignants. L'objectif étant de voir si l'enseignement de l'interculturel a été pris en charge dans le processus d'enseignement du FLE en Algérie.

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous nous sommes inspirés du projet de ZARATE² pour élaborer ce questionnaire, et par la suite le distribuer aux enseignants impliqués dans notre enquête.

Le questionnaire que nous avons élaboré est destiné aux enseignants du moyen, et particulièrement ceux qui enseignent les 2emeAnnée Moyenne dans différents établissements (CEM) de la daïra de Tolga et ses environs. Il contient dix-neuf questions (ouvertes et fermées) à partir desquelles l'enseignant va nous dévoiler sa vision sur l'interculturalité et la compétence interculturelle. Egalement, il va nous présenter son point de vue quant à l'enseignement de la langue française et s'il y a vraiment une prise en charge de l'aspect culturel dans l'enseignement de cette dernière, ainsi que ses techniques d'enseignement et les supports choisis pour préparer l'apprenant à s'ouvrir sur le monde.

Nous tenons à signaler que nous avons distribué le questionnaire à la fin d'un regroupement d'un Inspecteur avec ses enseignants, ils ont remis les réponses de 2 à 15 jours après la réception du questionnaire. Nous étions obligées de visiter et de revisiter les établissements plusieurs fois et cela est dû à plusieurs raisons affirmées par les enseignants, parmi lesquelles : manque de temps, charge de volume horaire, difficulté des questions...etc.

L'élaboration de ce questionnaire n'a pas été une tâche facile et a exigé beaucoup d'applications pour celui qui l'exploite comme moyen de récolte des

² ZARATE Geneviève en coordination avec l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003

informations. De plus, il consiste en une démarche scientifique et rigoureuse qui nécessite un examen précis et méticuleux des réponses données par les enseignants.

Nous avons recouru à un questionnaire pour notre pratique car il s'avère très utile puisqu'il nous permet de gagner du temps, en obtenant un maximum d'informations dans un temps réduit. Il est un bon instrument pour collecter les informations. Ce qui nous permet de décrire et de comparer les résultats après les avoir analysés afin de tirer des déductions.

Parmi les objectifs fixés de ce questionnaire :

- S'interroger sur la prise en charge de la dimension interculturelle dans le processus d'E/A du FLE.
- Savoir si l'enseignant prend l'initiative d'exploiter des supports multiculturels en classe.
- Savoir si le programme et le manuel favorisent un enseignement interculturel.

2.2- L'échantillon :

Les enseignants de notre échantillon, comme nous l'avons déjà signalé, sont les enseignants de la 2eme AM, ils sont de sexes différents (11 enseignants et 19 enseignantes), qui ont des expériences différentes dans l'enseignement de la langue française au moyen (stagiaires, titulaires, professeurs-formateurs).

2.3- Le corpus :

Notre corpus et les données recueillies du questionnaire, nous nous intéressons beaucoup plus sur les informations données par les enseignants interrogés. Par la suite, nous allons les analyser de manière objective pendant notre enquête.

2.4- Analyse et interprétation des résultats

Question 1 : sexe : -Masculin - Féminin

Tableau n°1 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Masculin	11	36%
Féminin	19	63%

Le commentaire :

La simple raison pour poser cette question est d'affiner l'échantillon en fonction du sexe. Les réponses ont montré que le nombre d'enseignantes est plus élevé 63% que celui des enseignants 36%, ce qui montre que le sexe féminin est le plus orienté vers l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement est parmi le meilleur métier pour la femme.

Question 2 : depuis quand enseignez-vous le français ?

Tableau n°2 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
-2 à 5 ans	7	23%
5 à 10 ans	13	43%
10 ans et plus	10	34%

Le commentaire :

Nous avons voulu connaître à travers cette troisième question la durée d'ancienneté des enseignants dans la matière enseignée. Ce qui est remarquable c'est que le terrain a accueilli un nombre important des nouveaux recrutés, ils représentent 23% des enseignants interrogés. Tandis qu'il y a un pourcentage respectueux 43% des enseignants titulaires, 34% des professeurs formateurs (expérimentés) qui peuvent former et guider les nouveaux recrutés.

Question 3 : A votre avis, connaître le français sans sa culture est-il suffisant ? Et pourquoi ?

Tableau n°3 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	29	96%
Non	1	4%

Le commentaire :

L'objectif de s'interroger sur la culture est de savoir si les enseignants prennent le volet culturel de la langue étrangère enseignée ou non. Nous remarquons que la quasi-totalité des enseignantes 96% affirment que l'enseignement de la langue sans sa culture n'est pas suffisant en donnant de nombreuses raisons, parmi lesquelles : la langue et la culture sont indissociables parce que l'une véhicule l'autre. Ainsi, c'est de la culture que la langue tire sa richesse et d'ailleurs à travers laquelle nous enrichissons l'esprit. Notamment, elle doit être enseignée au même temps avec la langue c'est-à-dire la langue dans son contexte. Or, la minorité de 4% pense que oui nous pouvons enseigner une langue sans sa culture en justifiant qu'il y a des enfants qui apprennent la langue chez-eux et qui la parlent aisément sa connaître se culture en classe du FLE et le plus important c'est d'avoir une bonne base linguistique. En somme, nous pouvons considérer le linguistique comme partie primordiale dans le processus car sans la langue, cette culture ne survivra plus. Donc, il faut qu'elles s'enseignent en dualité et au même temps parce que la langue et la culture sont deux systèmes intimement liés et elles se complètent l'une l'autre.

Question 4 : Avez-vous déjà fait face à des attitudes négatives rencontrées dans un texte ?

Si oui, sur quels aspects s'agit-il ? Précisez dans quelle(s) page(s) ?

Tableau n°4 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	3	10%
Non	27	90%

Le commentaire :

A travers les résultats du tableau, nous constatons que 10% des enseignants ont déjà fait face à des attitudes négatives dans les textes mais malheureusement, ils n'ont pas justifié la réponse. Tandis que la majorité des enseignants affirment qu'ils n'ont pas fait face à des attitudes négatives dans les textes du manuel.

Question 5 : Quelle a été la réaction de l'apprenant vis-à-vis de ça ?

Tableau n°5 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Pour	0	00%
Contre	3	10%

Le commentaire :

Cette question est liée à la précédente, pour savoir si la réaction des apprenants était positive ou négative envers les attitudes négatives rencontrées dans le texte. Les 10% affirment que les apprenants sont contre ces attitudes, ce qui signifie qu'elles touchent à leur l'identité.

Question 6 : Pensez-vous que l'intégration de l'interculturel dans l'apprentissage du FLE touche à l'identité arabo-musulmane de l'apprenant ? Justifiez votre réponse.

Tableau n°6 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	6	20%
Non	24	80%

Le commentaire :

A travers cette question, nous voulons savoir si l'enseignement de l'interculturel touche à l'identité arabo-musulmane ou non. D'après les réponses des enseignants. Nous remarquons que 20% des enseignants sont contre cette intégration en justifiant que la culture française représente le christianisme car elle est associée à la religion chrétienne, donc elle est porteuse de mauvaises attitudes qui peuvent guider l'apprenant à les imiter. Par contre, en voyant le pourcentage 80%, nous comprenons à quel point ils sont pour l'intégration de l'interculturel en classe du FLE au moyen en confirmant qu'il est loin de toucher l'identité arabo-musulmane de l'apprenant. Ils ajoutent qu'ils doivent être réellement au cœur de cette interculturalité et que l'identité culturelle de l'apprenant ne peut en aucun cas être altérée. Au contraire, c'est un excellent exercice de compréhension de l'Autre et de tolérance, il faut juste préciser le contexte, expliquer à l'apprenant que ce n'est pas de notre culture. De plus, les algériens sont tous grandi dans un climat multiculturel, où plusieurs langues/cultures coexistent, chose qui va les aider à apprendre à accepter l'autre, à vivre avec lui et à s'adapter avec sa différence, que ce soit au niveau de ses traditions, de ses comportements ou même de ses attitudes. Donc l'algérien ou l'apprenant algérien est qualifié pour s'ouvrir sur le monde car il a un esprit d'ouverture, de tolérance et d'altérité.

Question 7 : Selon vous, faudrait-il installer une compétence interculturelle chez les apprenants en Algérie ? Si Oui, à travers quoi ?

Tableaux :

1- Les réponses entre « Oui » et « Non » :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	27	90%
Non	3	10%

Le commentaire :

Cette question représente le cœur de notre travail de recherche, c'est de savoir si les enseignants sont d'accord pour une installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants en Algérie ou pas. D'après les réponses obtenues, nous remarquons que la majorité des enseignants (90%) insistent sur l'installation de cette compétence interculturelle, cela assure qu'ils sont confiants que l'apprenant algérien est prêt, il peut s'épanouir dans une nouvelle culture car il est issu d'un milieu interculturel. Par contre nous trouvons qu'un peu d'enseignants 10% ne sont pas d'accord et négligent la compétence interculturelle.

2- Ceux qui étaient d'accord :

Les réponses	Nombre de réponses	pourcentage
Les textes authentiques	13	48%
Les supports sonores authentiques et multiculturels	22	81%
Autres	20	74%

Le commentaire :

En interrogeant les enseignants sur le support qu'à travers lequel nous pouvons transmettre un savoir culturel, nous retenons que 48% parmi eux proposent des textes authentiques comme support, ce pourcentage est minime par rapport aux deux autres propositions, celui des supports sonores authentiques et multiculturels qui sont choisis par 81% d'enseignants. Les enseignants (74%) ont proposé plusieurs supports tels que : la vidéo, la BD, l'échange et le jumelage (classes, groupes, écoles).

Question 8 : Le programme d'enseignement du FLE en Algérie favorise-t-il l'enseignement de la culture, ou plus exactement l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle?

Tableau n°8 :

Les réponses	Nombre de réponses	pourcentage
Oui	21	70%
Non	9	30%

Le commentaire :

Les données affichées sur le tableau expliquent que 70% des enseignants estiment que le programme d'enseignement du FLE en Algérie ne favorise pas l'enseignement de la culture ou de la compétence communicative interculturelle. Tandis que, 30% parmi eux affirment que le programme favorise cet enseignement.

Question 9 : Pensez-vous que l'enseignement de la culture est suffisamment soutenu par le manuel que vous utilisez?

Tableau n°9 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	27%
Non	22	73%

Le commentaire :

Dans cette question nous remarquons que 27% des enseignants pensent que oui, la culture est prise en charge par le manuel qu'ils utilisent c'est-à-dire que la dimension interculturelle est incluse dans le programme de la langue française de deuxième année moyenne, c'est un pourcentage faible. Par contre, 73% parmi

affirment le contraire et le manuel ne les convient pas, donc, ils essaient de multiplier les supports pour éveiller l'interculturel dans leurs séances.

- **Si oui**, veuillez indiquer certains éléments/leçons/ exercices du manuel qui vous permettent d'enseigner la culture.

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Certains textes suscitent des réactions/réflexions diverses de la part des apprenants.	4	50%
Propos sur l'alimentation, l'étiquette, la politique, le comportement, le temps, la géographie, le tourisme, la littérature, la musique, le cinéma, les métiers, l'éducation, les nations et les bonnes manières.	3	38%
Vie de personnalités françaises célèbres, système éducatif français, événements culturels et croyances.	4	50%
Situations : au téléphone, à la gare et proverbes.	2	25%

Le commentaire :

Nous voyons à travers ces résultats que la moitié (50%) des enseignants disent qu'il existe certains textes qui suscitent des réactions/réflexions diverses de la part des apprenants. Notamment, 38% parmi eux affirment que le manuel propose des

supports sur l'alimentation, l'étiquette, la politique, le comportement, le temps, la géographie, le tourisme, la littérature, la musique, le cinéma, les métiers, l'éducation, les nations et les bonnes manières. De plus, 50% trouvent que le manuel propose des textes sur la vie de personnalités françaises célèbres, système éducatif français, événements culturels et croyances. Egalement, 25% des enseignants estiment qu'il existe des textes proposant de situations : au téléphone, à la gare et proverbes.

- **Si non**, veuillez décrire ce que vous faites pour enseigner la culture et promouvoir l'éveil interculturel.

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Expliquer les différences entre les cultures sur la base de votre propre expérience.	9	33%
Utiliser des supports audiovisuels.	11	41%
Traiter des textes littéraires.	6	22%
Enrichir les discussions comparatives des situations décrites dans le manuel.	14	51%
Demander aux élèves de rédiger leurs propres réactions à propos des cultures et des différences culturelles.	3	11%

Le commentaire :

En fonction des résultats obtenus du tableau, nous remarquons que 33% des enseignants expliquent les différences entre les cultures en se basant leurs propres expériences. Egalement, 41% préfèrent utiliser des supports audiovisuels dans leurs séances, et 22% parmi eux traitent des textes littéraires. De plus, nous remarquons que la moitié des enseignants(51%) enrichissent les discussions comparatives des situations décrites dans le manuel et peu parmi eux (11%) qui demandent aux élèves de rédiger leurs propres réactions à propos des cultures et des différences culturelles. Donc, nous pouvons dire que les enseignants font des initiatives pour améliorer l'enseignement de l'interculturel dans leurs classes.

Question 10 : L'image de l'Etranger dans le manuel scolaire en Algérie doit être présente ?

Tableau n°10 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Peu	9	30%
Enormément	0	00%
Beaucoup	7	23%
Fréquemment	14	47%
Pas du tout	0	00%

Le commentaire :

L'objectif visé par le biais de cette question est de déterminer et avec précision la présence souhaitée de l'image de l'Etranger dans le manuel scolaire en Algérie,

c'est-à-dire comment la culture étrangère doit être présente. D'après les réponses, nous remarquons que les enseignants veulent dire qu'elle ne doit pas être ni énormément présente ni absente du tout à travers le pourcentage 00% pour les deux choix. Alors qu'il y a un 30% qui disent qu'elle ne doit pas apparaître d'une manière fréquente par contre, les autres pourcentages 23% et 47% indiqués que l'image de l'étranger doit être beaucoup voire fréquemment présente dans le manuel. Donc cette tranche d'enseignants favorisait largement l'enseignement de l'interculturel.

Question 11 : Quels sont les éléments que vous souhaiteriez voir inclus au(x) manuel(s) afin de soutenir/stimuler l'enseignement de la dimension culturelle ?

Tableau n°11 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Davantage de textes littéraires.	15	50%
Histoire de la France.	0	00%
Davantage d'informations sur les coutumes françaises.	3	10%
Davantage de textes sur les communautés francophones.	8	27%
Art, musique, institutions, coutumes.	13	43%

Le commentaire :

A travers les résultats affichés sur le tableau, nous constatons que la moitié (50%) des enseignants souhaitent davantage la présence des textes littéraires ce qui prouvent que le texte littéraire est incontournable dans l'enseignement du FLE. Tandis que, personne (00%) ne veut des supports sur l'Histoire de la France mais 10% parmi

eux veulent davantage des informations sur les coutumes françaises, notamment, 27% des enseignants souhaitent davantage de textes sur les communautés francophones et 43% parmi eux veulent des supports sur l'art, la musique, les institutions, les coutumes françaises.

Question 12 : Exploitez- vous les supports du manuel ou préférez-vous utiliser des supports hors-manuel tout en respectant le programme ?

Tableau n°12 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Exploiter les supports du manuel.	7	23%
utiliser des supports hors manuel tout en respectant le programme.	23	77%

Le commentaire :

Les réponses obtenues indiquent que peu sont les enseignants qui utilisent des supports hors manuel (23%). Par contre, 77% parmi eux nous ont confié qu'ils exploitent des supports hors-manuel tout en respectant le programme, ce qui montre que les propos du manuel scolaire ne répondent pas à leurs besoins ni à ceux de leurs apprenants.

Question 13 : Utilisez-vous des matériels/textes supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture? Veuillez énumérer ou décrire ces matériels.

Tableau n°13 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Utilisent des matériels/textes supplémentaires.	25	83%
Utilisent des matériels/textes supplémentaires.	5	17%

Le commentaire :

D'après l'analyse des données, nous constatons qu'un grand nombre d'enseignants 83% qui exploitent des matériels et des textes supplémentaires en classe tels que : la vidéo et la chanson, en utilisant le PC portable ou le Data-Show, puis, en ce qui concerne les textes qu'ils exploitent sont : les poèmes et les contes extra-scolaires, ce qui prouve que leurs informations sont à jour, ils suivent les nouvelles méthodes parues pour l'E/A des langues étrangères. Or, 17% préfèrent utiliser les textes proposés par le manuel en justifiant que le programme est trop chargé, donc, ils ne peuvent pas exploiter d'autres supports et que les supports du manuel sont bien choisis.

Question 14 : Quels éléments de votre enseignement vous paraissent-ils orientés vers la culture?

Tableau n°14 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Utilisation de textes supplémentaires.	8	27%
Informations sur les diverses façons de vivre des gens, les institutions etc.	15	50%
Discussions comparatives sur l'alimentation, le comportement, les festivités, l'utilisation de la langue, les coutumes, les fêtes, la littérature, la musique etc.	24	80%

Le commentaire :

En analysant les réponses obtenues, nous trouvons que 27% des enseignants estiment que l'utilisation de textes supplémentaires est un moyen orienté vers la culture. Notamment, 50% parmi eux pensent que les informations sur les diverses façons de vivre des gens, les institutions... etc., sont des passerelles culturelles. De plus, un bon nombre 80% des enseignants confirment que les discussions comparatives sur l'alimentation, le comportement, les festivités, l'utilisation de la langue, les coutumes, les fêtes, la littérature, la musique etc., comportent une portée culturelle qu'ils peuvent transmettre aux apprenants.

Question 15 : Pensez-vous que l'altérité et l'apprentissage d'une culture étrangère servent à la construction d'un apprenant autonome culturellement ?

Tableau n°15 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	25	83%
Non	5	17%

Le Commentaire :

En voyant les résultats, nous constatons que 83%des enseignants affirment que l'altérité et l'apprentissage d'une culture étrangère servent à la construction d'un apprenant autonome culturellement, c'est un très bon signe pour envisager un apprenant qui peut s'ouvrir sur le monde. Tandis que, 17% parmi eux pensent le contraire.

Question 16 : Développez-vous le goût de connaitre l'Autre chez l'apprenant ?

Tableau n°16 :

Les réponses	Nombre de réponses	Pourcentage (%)
Oui	30	100%
Non	0	00%

Le commentaire :

D'après les résultats affichés sur le tableau, nous remarquons que la majorité des enseignants (100%) développent le goût de connaitre l'Autre chez leurs apprenants ce qui prouve que les enseignant sont conscients de l'importance d'installer la compétence interculturelle chez l'apprenant.

Question 17 : Comment encouragez-vous vos apprenants à s'ouvrir à la culture française? Par quel biais ?

Tableau n°17 :

Les réponses	Le nombre de réponse	Pourcentage
Livre	17	57%
Magazine	10	33%
Radio	8	27%
Vidéo	17	57%
Musique	12	40%
Film	16	53%
Télévision	16	53%
Echange écrit	12	40%
Echange personnel : Réseaux sociaux	13	43%
Autres	5	17%

Le commentaire :

Les résultats affichés sur le tableau, montrent que 57% des enseignants invitent leurs apprenants à lire, donc, ils favorisent la lecture comme issue pour accéder à la culture française, 33% renforce cette idée en précisant la lecture des magazines, nous savons que elles sont toujours actualisées. Nous remarquons aussi

que, 27% des enquêtés proposent l'écoute de la radio, cela développe plusieurs compétences à la fois de plus, ils peuvent écouter une bonne prononciation. Notamment, plus que la moitié 57% parmi eux voit que la vidéo est un support avec lequel l'apprenant peut s'ouvrir sur la culture française, 40% des enseignants ont choisi la musique, elle est éducative et motivante aussi. Ce qui est remarquable aussi, c'est que la moitié préfère les films, ces derniers proposent des situations culturelles diversifiées selon le genre de film, 53% propose la télévision, c'est un monde énorme qui dispose des multitudes de choix (chaines, missions...etc.). De plus, 40% favorisent l'échange écrit et 43% favorisent l'échange personnel sur les réseaux sociaux, autrement dit, la pratique de la langue par écrit, c'est transmettre sa culture et accepter la culture de l'Autre.

D'autres (17%) ont proposé d'autres « biais culturels » tels que : l'écriture et la fréquentation d'Internet pour côtoyer des francophones.

Questions 18 : Que proposez-vous pour les enseignants et les apprenants en vue d'améliorer le contact avec la langue et la culture française?

Le commentaire :

Dans cette question, les enseignants ont donné plusieurs propositions pour les deux partenaires, enseignant et apprenant telles que :

- Inviter les enseignants à installer une compétence interculturelle chez leurs apprenants.
- Lire des romans, des journaux d'expression française.
- Multiplier les échanges personnels (oral/écrit).
- Regarder les films français, les dessins animés et les émissions françaises.
- Ecouter la radio.
- Participer à des pièces théâtrales.
- Parler français entre eux.
- Voyager et visiter les pays francophones (bains linguistiques).

En plus, nous signalons qu'il y a parmi eux qui veulent un allègement du programme pour pouvoir échanger avec les apprenants et exploiter des activités telles que : la dictée, la chanson, les vidéos éducatives, les jeux et les exercices culturels, les excursions scolaires...etc.

Question 19 : Quelles sont vos propositions pour un meilleur enseignement de l'interculturel ?

Le commentaire :

Tout comme la question précédente, les enseignants ont proposé plusieurs conseils parmi lesquels :

- Connaître le patrimoine culturel national puis s'ouvrir sur d'autres cultures à petite dose.
- Renforcer la communication tout en respectant la culture de l'apprenant.
- Développer l'esprit de la lecture.
- Suivre des méthodes ludiques et des jeux culturels.
- Ecouter des chansons françaises.

Conclusion :

En somme l'enquête, que nous avons menée avec les enseignants de la deuxième AM nous a permis de recueillir plusieurs informations sur la vision des enseignants envers l'interculturel dans la classe de langue et leurs méthodes de travail.

Nous noterons que, la plupart des enseignants privilégient la communication interculturelle, en mettant l'apprenant dans un bain linguistique (à travers un support écrit ou oral) pour qu'il puisse prendre la parole, ils se débrouillent en multipliant les supports multiculturels hors manuel.

De plus, ils ont confirmé qu'ils veulent vraiment que la classe s'ouvre sur le monde pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et d'altérité.

Enfin, la majorité des enseignants visent à transmettre des savoirs culturels dans un climat qui favorise l'échange, le partage et la tolérance.

CONCLUSION GENERALE

Notre souci, à travers ce travail était de voir la place accordée à l'interculturel dans les classe du FLE au moyen en Algérie. En effet, nous avons formulé au début de ce travail de recherche deux hypothèses : D'abord, le bilinguisme permet à l'apprenant d'acquérir une compétence interculturelle. Ensuite, les propos du manuel permettent à l'apprenant d'accéder à un héritage culturel pour s'ouvrir sur l'autre.

Afin de répondre à notre problématique de départ « Comment le bi-plurilinguisme a sculpté l'interculturel dans l'esprit des apprenants ? », nous avons exposé trois corpus. Premièrement, les enregistrements de la séance d'observation de classe. Deuxièmement, les enregistrements et les déroulements de la séance d'activité proposée. Troisièmement, nous avons les réponses des enseignants 2^{ème} AM questionnés. Grace à l'analyse de ces corpus exposés, nous sommes arrivés en premier lieu a confirmé la première hypothèse, en deuxième lieu, a infirmé la deuxième.

Notre recherche a dévoilé que :

- La classe de langue est un univers plurilingue et interculturel par excellence car la plupart des interventions contient un bilinguisme franco-arabe :
Commençant par l'enseignante, elle essaye de créer chez eux un esprit toléré et les susciter à réfléchir et à s'exprimer en deux langues.
- La quasi-totalité des enseignants (96%) soutient l'enseignement de la langue doit se faire en dualité avec la culture car elles sont deux systèmes intimement liées.
- La plupart des enseignants (90%) insistent sur la nécessité de l'installation d'une compétence interculturelle chez les apprenants. Ils prennent l'initiative de préparer un climat favorisant la transmission de la culture en prenant l'initiative de diversifier les supports multiculturels.
- La conception du manuel de 2^{ème} AM se focalise sur le linguistique, (70%) des enseignants le confirment, il n'y a pas une préoccupation majeure de la composantes « culture » dans ses supports.

En somme, à travers l'interculturel, nous éliminant la xénophobie car nous construisons une génération autonome culturellement qui peut affronter quiconque tout en installant des attitudes d'acceptation et de tolérance. A ce propos, M. Abdallah PRETCEILLE et L. PORCHET avancent que : « *Les publics FLE se*

caractérisent par leur variété, la présence d'appartenances sociales et historiques multiples et la coexistence d'identités à la fois communes et différentes »¹. Donc c'est à l'enseignant d'initier ses apprenants à la diversité et l'hétérogénéité culturelles dès le départ, pour les préparer à s'ouvrir sur d'autres cultures et d'autres visions du monde mentalité.

Comme tout travail scientifique, l'axe que nous avons essayé d'éclairer par notre modeste travail ne reste qu'une initiative. Nous proposons d'autres pistes didactiques pour les recherches ultérieures :

- Introduire l'aspect culturel de la langue dans les classes du FLE en Algérie.
- Renforcer la communication interculturelle en classe de langue.
- Multiplier les supports didactiques français (l'exploitation des supports audiovisuels, les pièces théâtrales... etc.) en classe.
- Suivre des méthodes ludiques et des jeux culturels.
- Rendre efficace le bain linguistique.

¹ PRETCEILLE, Abdallah, PORCHER, L, *éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 2001, p.6.

BIBLIOGRAPHIE

LES OUVRAGES

- AMOSSY. R, *stéréotypes et clichés*, discours société, Nathan, Paris 1997.
- BLANC. M, et al, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, MARDAGA, 1983.
- BLANCHET. Ph, *La linguistique du terrain, méthodes et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, presses universitaires de Rennes, Rennes, 2000.
- BLANCHET. Ph, MOORE. D et ASSELAH RAHAL. S, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines, Paris, 2009.
- BLANCHET. Ph, CHARDENET. P, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, éditions des archives contemporaines, Paris, 2011.
- BEACCO.J.C, Les dimensions culturelles en enseignement de langues, HACHETTE, Paris 2000.
- BEATRICE. P, *Langue, langage et interactions culturelles*, L'HARMATTAN, Paris 2009.
- BRAIN. A et FORGES. G, *Enseigner et apprendre une langue à l'école, vers une culture de la réussite pour tous*, UMH pratiques pédagogiques, Belgique, 1998.
- GUMPERZ. J, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit, Paris 1989a.
- LUDI. G et PY. B, *Etre bilingue*, Peter Lang, 3, Berne 2003.
- OLIVIER Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématique linguistique*, Edition de l'école polytechnique, diffusion ellipses, Paris, Octobre 2005.
- ONEIL. Ch, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, Paris 1993.
- PORCHER. L, *Le français langue étrangère*, L'HARMATTAN, Paris 1995.
- SEBAA. R, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, ELGHARB, Oran, 2002.

- TALEB-IBRAHIMI. Kh, *Les algériens et leurs langues*, El-hikma, Alger, 1997.
- TARDIEU. C, *La didactique des langues en 4 mots-clés*, communication, culture, méthodologie, évaluation, Ellipses, Paris, 2008.
- ZARATE. G en coordination avec l'Institut des Langues et civilisations Orientales, *médiation culturelle et didactique des langues*, éditions Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2003.
- ZARATE. G, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection CREDI, essais Didier, Paris 2004.

ARTICLES ET REVUES

- PR. DAKHIA Abdelouahab, *Cours en didactique des langues-cultures, Méthodologie de FLE et théories linguistiques* .Master I, université de Biskra, 2015/2016..
- Dr BENAOUZ Nadjiba, *Sociolinguistique*, Université M. Kheidher Biskra, Janvier, 2017.
- Revue française de pédagogie.
- Guy-Olivier Faure, Approcher la dimension interculturelle en négociation internationale, page 187 à 199, Revue française de gestion, Management interculturel, Lavoisier2004.
- Les enjeux des relations interculturelles, interculturalite.fr.
- Compétence interculturelle aujourd'hui, les langues pour la cohésion sociale.
- La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle. cairn.info.
- KRZYSTYNA Szymankiewicz, *Qu'est-ce qu'un stéréotype*, Copyright Marc Bosche 2005.
- PUREN. Ch, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, ELA revue de didactologie des langues-cultures, n°109,Klincksieck, Paris, Juin- Mars 1998.

MEMOIRES ET THESES

- BOUBEKER Rima (2014 / 2015), « *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE Cas des apprenants de 1^{ère} AM du CEM de MouhamedAtmani à M'chouneche wilaya de Biskra* », mémoire de master en didactique de langues-cultures, sous la direction de Mme BELAZREG Nassima, université de Biskra.

- GHALEM Hicham (2013), « *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, cas des apprenants de 1^{ière} année secondaire du lycée Larbi Ben M'hidi* », mémoire de master en didactique des langues-cultures, sous la direction de M. GUERID Khaled, université de Biskra.

- Mohammed Zakaria Ali-Bencherif (2008/2009), « *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* », thèse de doctorat de sciences du langage « sociolinguistique », sous la co-direction de M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur Université ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEN) Mme. Jacqueline BILLIEZ (Professeur Université STENDHAL - GRENOBLE 3), université de Tlemcen.

- FRAME M. Alexander (2008), « *Repenser l'interculturel En Communication Performance culturelle et construction des identités au sein d'une association européenne* », Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne, Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de : M. BOUTAUD Jean-Jacques, université de Bourgogne.

DICTIONNAIRES

- VAN ZANTEN. A, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris 2008.

- CUQ. J .Pierre et GRUCA Isabelle., *Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.2002.

- DUBOIS. J et MARCELLESI J.B et MEVEL J.p, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.

- MESURE SYLVIE et SAVI DAN PARTIK, *Dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris 2006.

- *Pluridictionnaire*, Paris, Larousse, 1977.

-ROBERT GALISSON et DANIEL COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, HACHETTE, Paris 1983.

SITOGRAFIE :

-SEBBA, R, la langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie, http://www.initiatives.refer.org/_notes/sess603.htm.

- <http://www.lepointdufle.net>.

- <http://www.oasisfle.com>.

- <http://www.interculturalite.fr>.

- <https://prezi.com/nwyvjrkjemld/prezi-draft>.

ANNEXES

Annexe 1 : les transcriptions des enregistrements des séances

Enseignante —→ E

Apprenant —→ A

Séance 1 :

Extrait n°1 :

E: Qu'est-ce que ça veut dire la course ?

A1, A2, A3, ... : Essibaq.

Extrait n°2 :

E : Le lièvre était confiant de lui-même, kan wathek men roho, il a couru à pleine vitesse.

- Il a couru ? A
: Rapidement

Extrait n°3 :

E : Il voulait reposer un petit peu sous un arbre, hab y'rayah ch'wia f la course. Tout à coup, il s'endormi.

A1, A2, A3, ... : R'gued. (A haute voix).

E : Très bien !

A : La tortue le dépassa, elle arriva la première, et voilà elle a gagné la course.

Séance 2 :

Extrait n°4 :

E : Regardez bien cette image, connaissez-vous ce lieu touristique ?

A1, A2, A3, ... : Bordjifel.

E : Quoi ?

A1, A2, A3, ... : Bordjifel.

E : Oui, en français.

A1 : Paris saint germain.

Extrait n°5 :

E : Quel est le nom de ce monument ?

A1, A2, A3,... : Bordj ifel.

E : Attendez nous avons trois choix : La Tour Eiffel ?

Un apprenant coupe la parole de l'enseignante et disent :
«La Tour Eiffel ».

Extrait n°6 :

E : Maintenant, on va parler un petit peu sur La Tour Eiffel : La Tour Eiffel est le site touristique le plus visité à Paris.

A1, A2, A3,... : Non et oui.

E : Ce n'est pas une question, rani nehkilkoum Alih, d'accord ?

- Elle fut construite par Gustave Eiffel en mille neuf-cent quatre-vingt-neuf, li b'nahasmo Gustave Eiffel. mesurait 324 mètres de hauteur, elle s'organise autour de trois étages, on peut y accéder par escalier ou par ascenseur. Ce monument accueille chaque année près de 7 millions de visiteurs.

Y'zorohfel'amakthar men sab' mlayan.

A1, A2, A3,... : Oui.

E : Je vous pose une autre question : quels sont les autres sites touristiques que vous connaissez ?

A1, A2, A3,... : Essaà, makam chahid, bordj bisa, timthale l'horiya...etc.

E : Donnez-moi un site touristique en français.

A1 : Taj Mahal.

E : Ou se situe Taj Mahal.

A2 : Hind, Inde, India.

E : très bien.

A3 : Ahrmat.

E : Très bien, où.

A4 : Masr, Egypte.

E : Très bien,

A5 : Soressine (la muraille de Chine).

E : Attendez une autre question : quels sont les sites touristiques que vous avez visité en Algérie ?

A1, A2, A3,... : Makamechahid, elwarda ta'Setif, Ain elfaouara, eljossour elmoalaka.

Les expressions orales :

Extrait n°7 :

A : Visité à makam echahid (mémoriale des martyrs) qui est très belle et et blanc le couleur blanc.

E : Sa couleur est blanc.

A : Fihi fihii beaucoup de photos de chohada. E:Très bien ! Tu étais avec qui ?

A : Avec les, ma famille.

E : tu comptes le revisiter une autre fois ou bien non ? tu veux le revisiter haba t'zidi t'zorih ?

A : oui, oui maitresse.

Extrait n°8 :

A : Je visitais makam echahid, il... il est... il est très beau.

E : Il était très beau.

A : Euuuh dans le... dans le makam echahid euuuh qui est les photos euuh.

E : il y a des photos, très bien.

A : Ani ethaoura euuuh.

E : Sur la guerre d'Algérie, très bien, tu étais avec qui ?

A : Mon famille.

E : Ma famille, il y avait d'autres visiteurs ou bien non, abad wahd'okhrin zarouha, il y avait d'autres visiteurs ?

A : Oui.

E : Très bien, tu comptes le revisiter une autre fois.

A : Oui.

E : Pourquoi ?

A : Euuuh.

E : Tu veux le revisiter ?

A : Oui.

E : Pourquoi ?

A : kan kan très beau habina narjoulou.

Extrait n°9 :

A : Il visite Ain elfaouara.

E : J'ai visité ain elfaouara.

A : Dans Sétif, il est très beau

E : Tu étais avec qui ?

A : Ma family [l'enseignante : ma famille] et euuh y'zoroha bi kathra.

E : Très bien, c'est un site touristique le plus visité en Algérie, tu comptes le revisiter une autre fois ? haba t'zorih une autre fois ?

A : Oui maitresse, il visite autre fois le Ain elfaouara parce qu'elle a très beau.

Extrait n°10 :

A : Je visitais à Algérie, à à cinq juillet, stade cinq juillet.

E : Très bien ! mais le stade de cinq juillet ce n'est pas un site touristique, Lagha d'accord !!

A : A grande euuh.

E : C'est un grand stade ?

A : yes.

E : yes !!! on dit oui.

A : On dit oui

E : Très bien

A : A belle euuh a belle wechnnn a belle stade

E : Très bien est-ce que tu as visité un autre site touristique en Algérie ? À part le stade de cinq juillet.

A : Oui.

E : Très bien qu'est-ce que tu as visité ? blassa wah'okhra maalam athari zorto a part le stade.

A : Maitresse euuhjardain d'essais.

Très bien, très bien Lagha.

A : Un belle jardin et euuh

E : Quand tu l'as visité, le jardin Lagha ? wektah zortha ?

A : Khams s'nis

E : Cinq ans ? Il y a cinq ans ?

- Tu le trouve beau ou bien non ?

A : Oui

E : Bien ! il y avait d'autres visiteurs ou bien non ? Il y avait d'autres visiteurs ? il y avait d'autres personnes

A : Oui oui.

E : Très bien ! tu comptes le visiter une autre fois ? tu veux ? tu veux le revisiter ? hab t'zid t'zorha ?

A : Oui

E : Pourquoi ?

A : Bech n'chouf elhayawanat li fiha.

E : Très bien.

Annexe 3 : l'image support de l'activité



Une photographie de la Tour Eiffel à Paris- France

Annexe 2 : le questionnaire

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Kheidher - Biskra
Faculté des Lettres et Langues
Filière : Français

Questionnaire vierge destiné aux enseignants du FLE au moyen (2ème année moyenne)

Dans le cadre de notre recherche intitulée : « **Le bi-plurilinguisme : une ouverture vers l'interculturalité en classe du FLE, cas de la 2eme année moyenne, CEM Ali Ben Amara Elbordji à Bordj Ben Azzouz** ». Nous vous saurons gré de bien vouloir répondre au questionnaire qui vous est proposé ci-joint.

Nous signalons que les résultats seront traités et analysés de manière anonyme.

Nous vous remercions d'avance pour votre compréhension et votre appui.

*Vous pouvez cocher plusieurs réponses dans les QCM.

Q1- Sexe : - Masculin - Féminin

Q2- Depuis quand enseignez-vous le français ?

De : - 2 à 5 ans - 5 à 10 ans - 10 ans et plus

Q3- A votre avis, connaître la langue française sans sa culture est-il suffisant ?

- Oui - Non

Pourquoi ?

.....
.....

Q4- Avez-vous déjà fait face à des attitudes négatives rencontrées dans un texte ?

- Oui - Non

Si oui, de quels aspects s'agit-il? Précisez dans quelle (s) page (s)

-Aspect culturel, dans la (les) page (s)

-Aspect religieux, dans la (les) page(s).....

-Aspect politique, dans la (les) page (s).....

Q5- Quelle a été la réaction de l'apprenant vis-à-vis de ça ?

- Pour - Contre

Q6- pensez-vous que l'intégration de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE touche à l'identité arabo-musulmane ?

- Oui - Non

Justifiez votre réponse

.....
.....

Q18- Que proposez-vous pour les enseignants et les apprenants en vue d'améliorer le contact avec la langue et la culture française?

.....
.....
.....

Q19- Quelles sont vos propositions pour un meilleur enseignement de l'interculturel ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Un grand merci pour votre collaboration