

Université Abdelhamid BEN BADIS de Mostaganem

Faculté des Lettres Etrangères

Département De Langue Française



MEMOIRE DE MASTER

**DIDACTIQUE DU FLE
ET INTERCULTURALITE**

**L'enseignement du FLE dans une approche culturelle et son impact sur
la construction identitaire culturelle de l'apprenant algérien
Etude de cas : 3^{ème} année secondaire**

**Présenté par
Melle BOUCHERF Khadidja**

**Sous la direction de
Mme ABDELAZIZ Malika**

Membres du jury :

Président : Dr. ATALLAH Mokhtar

Examineur : Mme. MAGHRAOUI

Directeur de mémoire: Mme. ABDELAZIZ Malika

Mai 2015

Résumé

Depuis des décennies, en didactique du FLE, la composante culturelle s'impose comme un concept à part entière dans le processus enseignement/apprentissage.

Une dimension culturelle qui mène l'apprenant à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux différents de lui, d'une part, et contribue construire sa propre identité, d'autre part.

Le rapport étroit entre les langues étrangères, et ce qu'elle véhicule comme culture, et la construction identitaire, nous a amené à orienter notre réflexion vers la recherche relative à cette relation. L'impact que pourrait avoir la prise en compte de la dimension culturelle, en didactique du FLE, sur la construction identitaire culturelle sur l'apprenant en fin de cycle secondaire, sera l'objet de notre recherche.

Dans cette perspective, notre mémoire se veut un travail, descriptif qui met en lumière certains signifiés culturels que sous-entend le manuel scolaire de la 3ème année secondaire, analytique qui évoluera l'impact de ces signifiés.

Les mots clés : Langue, culture, compétence culturelle, identité culturelle.

الملخص:

مند عقود و في ميدان تعليم اللغات الأجنبية العنصر الثقافي يفرض نفسه كمفهوم يندمج في عملية التعليم و التعلم. بعد ثقافي يقود المتعلم إلى الوعي بوجود فئات اجتماعية أخرى تختلف عنه من جهة و يساهم في عملية تركيب هويته من جهة أخرى.

العلاقة الوطيدة بين اللغات الأجنبية و كل ما تنقله كمدلولات , و تركيب الهوية الثقافية, قاد بنا إلى توجيه مقاربتنا نحو البحث في هذه العلاقة.

التأثير المحتمل لإدراج البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية على تركيب الهوية, سيكون موضوع بحثنا. و في هذا المنظور بحثنا سوف يكون وصفى يسلط الضوء على المدلول الثقافي الذي يحمله الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي ثم تحليلي يقوم بتقييم مدى تأثير هذا المدلول.

الكلمات المفتاحية: اللغة, الثقافة, الكفاءة الثقافية, الهوية الثقافية

Introduction Générale

Présentation du sujet

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver. De nos jours, il devient une exigence sine qua non dans un monde qui s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation, les nouvelles technologies et les relations internationales. En prenant en compte de telles considérations, il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devrait s'appuyer sur une démarche visant l'objectif de socialisation et d'éveil à l'ouverture et la familiarisation avec d'autres perceptions du monde et d'autres cultures.

Incontestablement, les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible n'a pas toujours été considéré comme important. C'est seulement au milieu des années 1960 sous l'essor du concept "compétence communicative" que la compétence culturelle commence à être prise en compte au même titre que la compétence linguistique.

Il était admis que pour être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle. Cela veut dire que pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Ainsi, la compétence culturelle se définit comme le savoir relatif aux modes de vie, aux schémas, aux valeurs et aux croyances différentes du groupe linguistique.

À présent, et en conséquence à l'évolution de cette didactique, des notions telles que celles des représentations d'identité et d'identité culturelle deviennent primordiales car elles probléatisent la relation que l'apprenant entretient d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité.

Le phénomène identitaire est à percevoir (dans le cadre de notre étude) comme un processus mettant en jeu des aspects relationnels, interactionnels et dynamiques.

L'identité d'un individu peut être appréhendée en fonction de ses choix d'appartenance groupale, qu'ils soient d'ordre familial, régional, national, ethnique, religieux, etc.

Avec le groupe d'appartenance, l'individu partagera l'impression de ressemblance avec les autres membres car ils ont la même vision du monde. En revanche, face à l'exogroupe, c'est la différenciation qui sera mise en exergue. Cette double approche de ressemblance/différenciation est importante même sur le plan individuel, car l'identité est à la fois ce qui rend l'individu semblable aux autres et dissemblable d'eux, en d'autres termes, comme l'ont souligné SAUVAGE et DEMOUGIN : « *Une identité se confondant entre le désir de reconnaissance de soi par l'autre, à la fois comme identique, faisant partie d'un même groupe d'appartenance et celui d'être le seul à être celui qu'il est et ainsi respectueux de son histoire personnelle* »¹. Chaque individu sait qu'il fait partie d'un groupe, mais désire aussi, être lui-même comme étant unique avec une identité qui a besoin de connaître et d'accepter l'autre pour évoluer.

Par ailleurs, il s'avère judicieux de parler d'une façon générale de l'école et de son rôle dans le développement de l'identité et d'une façon plus spécifique de la langue étrangère, de la culture qu'elle véhicule et de son rôle participatif dans la construction identitaire culturelle du jeune apprenant, car c'est au niveau de l'école que l'élève construit son image sociale

GOÏ et HUVER , déclarent à ce propos : « L'école est souvent le premier lieu de la confrontation à l'altérité où se plante le décor d'un environnement didactique complexe dans lequel enseigner une langue et sa culture est étroitement lié à la construction identitaire des apprenants,(...)»². Effectivement, c'est à l'école, et, particulièrement en classe de langues étrangères, que l'individu se rend réellement compte de l'existence du monde et de l'autre, différent de soi.

Motifs du choix

Concernant ce sujet, plusieurs facteurs ont orienté notre choix. En premier lieu, la spécialité de notre parcours qui traite de la didactique du FLE et de l'interculturalité, en d'autres termes l'importance de la dimension *culture* dans l'enseignement des langues étrangères et tout ce qu'elles peuvent apporter de plus dans la formation de l'apprenant.

¹ J. Sauvage et F. Demougin, *La construction identitaire à l'école, perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan, Paris, 2012, p.241.

² Ibid, p. 241

Par la suite, notre choix est parti d'un constat, celui de la langue française qui est passée de langue seconde à langue étrangère pour des raisons purement politiques. Ajoutant à cela le profil de sortie des apprenants à la fin du secondaire et beaucoup plus différent qu'il y'a une trentaine d'année, une nette régression est enregistrée. Mais ce qui a provoqué notre curiosité est le niveau culturel et intellectuel qui ne cesse de reculer suite aux différentes réformes touchant l'enseignement des langues étrangères, le français en particulier, qui occultent la dimension culturelle,

Enfin, la sensibilité du sujet et de son actualité sont les facteurs primordiaux de notre choix.

Ce dernier, comporte aussi une part de subjectivité qui se matérialise par notre intérêt personnel à la question de l'identité culturelle en général, ainsi que l'importance du facteur « milieu scolaire » dans sa construction, d'une manière particulière. Ajoutant à ceci, le caractère sensible de la langue française en Algérie.

La conscience culturelle fait partie des compétences communicatives que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture.

A travers notre recherche, nous tenterons de démontrer que l'enseignement d'une langue étrangère, le français en l'occurrence, par une approche culturelle, joue un rôle important dans la construction identitaire culturelle de l'apprenant algérien et ne peut qu'avoir un impact positif sur ce dernier.

Problématique

De ce qui précède, nous pouvons poser la question principale suivante : comment l'enseignement de cette langue étrangère véhiculant la culture de l'autre, peut avoir sa part de contribution dans la construction identitaire culturelle de l'apprenant algérien ?

De cette question, découlent les questions subsidiaires suivantes :

- L'aspect culturel de la langue étrangère est-il pris en compte dans le processus enseignement/ apprentissage ?
- Quel serait l'impact de cet aspect sur la construction identitaire culturelle de l'apprenant ?

Hypothèses

Plusieurs hypothèses peuvent être émises, pour l'objectif de notre étude, nous en retiendrons deux :

- L'aspect linguistique est largement privilégié à l'aspect culturel.
- L'apport de la dimension culturelle génère une plus value en matière de construction identitaire culturelle.

Pour notre recherche, nous utiliserons les méthodes suivantes :

La méthode descriptive qui consiste à collecter et sélectionner les données et facteurs qui nous permettront de passer à la deuxième étape qui est l'utilisation de la méthode analytique, ceci en ce qui concerne la partie théorique ;

Pour ce qui est de la partie pratique, nous mettrons en œuvre les outils de travail tels que :

- 1- Le questionnaire : il est destiné aux élèves de la troisième année du cycle secondaire, âgés de 17 à 19 ans, de sexe et de milieux sociaux différents, issus de lycées de villes différentes.
- 2- L'entretien : il aura pour effet, une complémentarité avec le premier outil, en l'occurrence, le questionnaire. Les personnes qui seront concernées par l'entretien sont des enseignants du secondaire.
- 3- Le manuel scolaire de la troisième année secondaire : procéder à la lecture des différents textes que comporte le manuel, ceci afin d'élaborer des critères d'analyse qui serviront à vérifier la prise en compte ou pas de la dimension culturelle lors de l'élaboration de ce dernier

Notre travail sera présenté en deux parties. Une première, théorique, qui se présentera sous forme de deux chapitres.

Dans un premier chapitre, nous évoquerons, dans un premier temps, la didactique du français langue étrangère et l'évolution de ses méthodes, d'une manière sommaire, et la didactique des langues et des cultures. Nous tenterons de définir les notions clés de notre recherche qui sont la culture, les compétences communicative et culturelle.

Dans un deuxième temps, nous expliquerons le mécanisme de la construction identitaire d'une façon simplifiée. Nous évoquerons l'identité culturelle, la condition scolaire et le rôle de l'enseignant dans sa construction.

Le deuxième chapitre sera consacré aux vecteurs agissant sur la construction identitaire culturelle en milieu scolaire, tels que, le manuel, le programme scolaire, l'enseignant, les représentations sociales du français et la situation linguistique en Algérie., enfin, le milieu environnemental de l'apprenant.

Une partie pratique qui a pour finalité, et ce par le truchement de questions, d'entretiens et du manuel scolaire de la 3^{ème} AS, de tenter de démontrer la relation existante entre l'enseignement d'une langue étrangère, à savoir la langue française dans le cas présent, avec la culture qui l'accompagne et l'impact qu'elle pourrait avoir sur la construction identitaire culturelle de l'apprenant algérien à la fin du cycle scolaire et aux portes du monde universitaire.

Partie Théorique

Introduction

Durant notre cursus universitaire, intitulé didactique du FLE et interculturalité, l'interculturel a toujours été au centre de tous nos débats.

Selon les définitions et les théories, peut-on parler de dimension interculturelle en contexte algérien ? Cette dernière sous-tend la présence, en classe, de deux cultures différentes, au minimum¹, alors si nous voulons aborder cette dimension, nous supposons, dans le cadre de notre étude que dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'apprenant algérien de la 3^{ème} année secondaire est face à deux cultures, la sienne, et la culture française, mais cette dernière est-elle prise en compte réellement ?

Nous ne pouvons parler de dimension interculturelle sans vérification de la présence de la culture de l'autre et le vis-à-vis avec la culture de soi dans le processus enseignement/apprentissage. Ce faisant, l'ensemble de notre travail se basera sur la dimension culturelle.

Dans cette partie de notre travail, nous allons tenter de délimiter, le plus précisément possible, le cadres théorique de notre travail de recherche dans le but d'apporter un appui à notre problématique et de la renforcer. Il servira à clarifier, définir et modifier des concepts en fonction de notre problème de recherche.

Une partie théorique qui se présente sous forme de deux chapitres. Un premier qui comprendra des notions en relation directe avec la didactique du FLE, l'identité et la culture. Un deuxième chapitre qui concernera les vecteurs d'influence sur la construction identitaire de l'apprenant en dernière année secondaire.

Plusieurs vecteurs agissent sur cette construction, mais nous, ceux qui nous intéressent, dans le cadre de notre recherche, ce sont ceux en relation directe avec l'école. On citera le programme, ses objectifs et ses finalités, le manuel scolaire qu'il ne faudrait pas considérer comme un simple support de transmission des connaissances, mais comme un véhicule majeur pour transmettre des valeurs et des modèles d'assimilation, l'enseignant et son double rôle de formateur et d'intermédiaire culturel et enfin les représentations de la langue et l'environnement social de l'apprenant.

¹ Espace multiculturel

Chapitre premier
Langue, culture et identité

I.1- L'enseignement du français langue étrangère, le FLE :

La didactique des langues étrangères, en général, et du français, en particulier n'est pas une discipline figée. C'est un domaine en constante réflexion et évolution. Elle a comme objectif de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, peuples, cultures et lui faire acquérir des compétences socioculturelles qui se manifestent dans l'interaction sociale entre objectifs linguistiques et objectifs culturels.

I.1.1- L'évolution de la didactique du FLE

La didactique du français, langue étrangère, est en constante évolution. Dans l'histoire de la langue française, on pourrait résumer cette évolution en quatre grands moments et en quatre grands types de méthodes : les méthodes dites « traditionnelles », les méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV), l'approche communicative et l'approche actionnelle.

Cette évolution repose d'une part, sur des progressions sociétales, et d'autre part, sur des réactions par rapport aux théories précédentes (on peut parler dans ce cas là d'autoévaluation), mais aussi sur les changements sociétaux, qui ont pu introduire de nouveaux objectifs dans l'enseignement des langues, les avancées technologiques, l'évolution du profil des publics et de leurs objectifs d'apprentissage, l'évolution dans le comportement et le positionnement des apprenants vis-à-vis de la matière enseignée, les recherches en sciences de l'éducation et en psychologie appliquée à l'éducation et les recherches dans le domaine des sciences cognitives.

Dans l'évolution de la didactique du FLE, nous retrouvons l'émergence d'une nouvelle didactique, celle des langues et des cultures qui lie étroitement l'enseignement des langues étrangères à leur culture. Depuis l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères se sont modifiés tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. C'est ainsi que C. Puren démontre l'importance de la communication : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »¹

¹ C. PUREN, *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, 1998, p. 371-372.

En fait, nous pouvons dire que c'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles¹ en envisageant la *culture* comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. La culture est le cœur de la langue comme précisé par PORCHER « *Cette culture invisible intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés.* »²

I.1.2- Apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture

Apprendre et maîtriser par la suite une langue étrangère permet de prendre conscience de sa propre culture et de la redécouvrir. Cela permet aussi de réfléchir au sens des mots et de confronter les valeurs, les gestes, les codes, etc., que l'on vous a inculqués aux valeurs, gestes, codes, etc., dans une autre culture.

L'apprentissage des langues est une école de la tolérance. Selon THOLLIEZ, d'autres ont développé des solutions totalement différentes des nôtres aux problèmes quotidiens. Nous apprenons à réfléchir à nos propres comportements, à remettre en cause soit notre admiration spontanée, soit notre aversion pour telle ou telle autre culture. Il est intellectuellement très enrichissant de saisir les réalités différentes qui peuvent se cacher derrière les mots.³

I.1.3- Didactique des langues / cultures

Incontestablement, vouloir opposer les termes langue et culture s'avère absurde. Les didacticiens depuis 20 voire 30 ans ne cessent d'insister sur le lien étroit entre les compétences communicative et culturelle à la base de tout apprentissage d'une langue étrangère⁴. Chaque peuple possédant un fondement socio-économique et historique se réfère à une ensemble précis de significations et à un système de valeurs qui sont communs et semblent évidents aux locuteurs natifs. Tout écartement des pratiques et valeurs connues risque fort d'être interprété de façon affective et négative, car perçu comme comportement étrange et anormal. Ce qui est plutôt accueilli positivement dans un pays ne l'est pas forcément dans l'autre. Il faut savoir que plus un étranger maîtrise le système de langue, plus son interlocuteur s'attend aussi à une compétence culturelle.

¹ En contexte européen

² L. PORCHER « Cultures invisibles ». In *Le Français dans le Monde – recherches et applications*, 1996, pp. 126 - 129.

³ J-M THOLLIEZ, « La langue, reflet d'une culture : la langue allemande », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 3 | 2008, 70-85

⁴ Citer la liste des chercheurs et didacticiens qui ont travaillé sur les langues et cultures serait exhaustif, nous citerons C. PUREN et D. COST et G. ARATE

Dans un monde « fusionné » où se forment à grande célérité, des sociétés multiculturelles à tous les niveaux allant jusqu'à la cyber- communauté, il faut se poser la question de savoir comment réussir *la meilleure communication*, devenue de plus en plus un réel défi, d'autant plus que des mouvements protectionnistes et la peur de perdre « l'identité culturelle » sont à l'ordre du jour et que sous l'apparente harmonie se cachent souvent préjugés, méconnaissance de l'autre, voire xénophobie.

En contexte algérien, les apprenants ne font nullement partie d'une société multiculturelle, bien au contraire, ils partagent la même culture et les mêmes valeurs, ils appartiennent au même pays, à la même histoire marquée par une domination coloniale française plus au moins récente engendrant un contexte conflictuel qui a entraîné par la suite des représentations négatives héritées (nous y reviendrons dans le Chapitre II). Il est important de souligner que la crise identitaire vécue par les générations post- indépendance tire ses origines de notre histoire lointaine et contemporaine, d'un nationalisme ambiant et peu ouvert sur le monde , d'une identité amazigh refoulée et non partagée parfois et enfin, à une fascination au monde arabe, auquel nous sommes attachés et faisons partie officiellement.

L'expression « butin de guerre » attribuée à Kateb Yacine pour la langue française a bien changé de didactique depuis l'indépendance (on préfère parler de changement et non d'évolution dans le contexte algérien). Elle est passé officiellement de langue seconde à langue étrangère, or dans la réalité, elle occupe toujours ses fonctions antérieures. Le défilement des différents programmes bouleverse incontestablement l'enseignement de cette langue et entraîne un recul dans son apprentissage.

Il s'ensuit, dès lors, un désintéressement jusqu'au rejet par les apprenants, un manque de motivation chez les enseignants et une régression des représentations sociales qui peuvent remplir le rôle de marqueurs identitaires.

Parallèlement, on considère l'apprentissage de la langue française y compris sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience, de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture.

La valeur de la culture dans l'apprentissage/enseignement du FLE est maintenant indispensable, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société.

I.2- Culture, compétences culturelles et communicatives

La relation langue-culture est bien étroite, sinon les deux faces d'une même pièce, car comment peut-on enseigner une langue, de surcroît étrangère, sans la construire sur la base d'un socle, en l'occurrence la dimension « culture » (J-C BEACCO 2000).

Le concept de compétence culturelle est le résultat d'une combinaison de deux notions fondamentales en didactique du FLE, c'est pourquoi, il faut les définir au préalable pour pouvoir définir la compétence culturelle. Ces deux ne sont que Compétence qui ne peut être que communicative et Culture

I.2.1- Qu'est ce qu'une culture ?

L'UNESCO définit la culture comme étant : « *Dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* », en d'autres termes, la culture peut être définie comme un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Ses caractéristiques principales, sont¹ :

1. La culture s'adresse à toute activité humaine, elle est action vécue par les personnes (penser, sentir, agir) ;
2. elle est formalisée (plus ou moins) à travers des codes de lois, formules rituelles, cérémonies, connaissances scientifiques, technologie, théologie, mais aussi à des degrés divers, les arts, le droit coutumier, les règles de politesse...
3. elle est partagée par une pluralité de personnes : manières de penser, sentir, agir, considérées comme idéales ou normales ;

¹ Libellés : Culture, Guy Rocher L'action sociale, <http://alphasociologie.blogspot.com/2010/08/definition-et-caracteristiques-de-la.html>, consulté le : 20/04/2015

4. elle s'acquiert de différents modes et mécanismes d'apprentissage ;
5. elle contribue à constituer une collectivité de manière à la fois objective et symbolique ;
6. elle forme un "ensemble lié", elle est un système dont les éléments constitutifs sont unis dans une cohérence, ressentie subjectivement par les membres d'une société.

Certains estiment que la culture serait inégalement distribuée : en ce sens, certaines personnes auraient de la culture tandis que d'autre n'en auraient pas ou peu. Or, la culture est inhérente à chaque groupe humain, elle est donc chargée d'une forte connotation ethnocentriste. Ce qui constitue la culture pour un groupe humain n'est pas nécessairement le même pour un autre groupe et réciproquement.¹

I.2.2- Qu'est qu'une compétence communicative ?

Sur les fiches pédagogiques des enseignants, au début de chaque projet, chaque séquence ou chaque leçon, nous retrouvons les formules suivantes : « Amener l'apprenant à ... », « il doit être en mesure de », « Capable de.. .. ». Il paraît clair que le premier objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de réaliser une tâche, c'est-à-dire de développer ses compétences. Mais qu'est-ce qu'une compétence ?

Cette notion a été mise au centre des débats par Chomsky². Ce terme se réfère à un ensemble de connaissances implicites qu'un locuteur possède sur sa langue. Cette compétence implique l'aptitude et la capacité de former et de comprendre, à partir d'un nombre fini de règles, un nombre infini des phrases grammaticales (cet ensemble comprenant des phrases que le locuteur n'a jamais entendu). Tel que le précise le dictionnaire de linguistique et des sciences des langages :

« La compétence d'un sujet parlant explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës et de produire des phrases nouvelles. »³

Il ressort de cela que la compétence est un savoir abstrait et partagé par tous les locuteurs d'une langue. Ainsi, Chomsky a opposé compétence à performance en

¹ M-A. ROBERT, *Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale*, Coll. « Humanisme d'aujourd'hui », Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1968, p. 27

² Elle a connu de nombreuses remises en cause par les précurseurs de l'approche communicative.

³ Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, Larousse, 1994, p. 100

considérant la performance comme la mise en œuvre effective de la compétence : la performance est l'aspect concret de la compétence.

Néanmoins, en 1972 la compétence chomskyenne a été mise en question par Dell Hymes, qui lui a donné une nouvelle définition. En contestant la conception de Chomsky, il affirme que :

« La compétence chomskyenne est une abstraction qui n'inclut pas la compétence permettant d'utiliser adéquatement la compétence (quand faut-il parler, se taire, parler ce langage, ou celui-là, etc.)[...] La maîtrise pratique de la grammaire n'est rien sans la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate des possibilités infinies offertes par la grammaire. »¹

Pour Hymes, les locuteurs ne sont pas des grammairiens mais ils sont des voix. Lorsqu'un individu apprend une langue, il n'apprend pas seulement des phrases grammaticales mais le moment, la situation et le contexte socioculturel de son utilisation. Il définit la compétence de communication comme la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

A partir de ces travaux, plusieurs modèles décrivant les composantes de la compétence communicative ont été proposés. En nous référant aux travaux de Sophie Moirand², quatre composantes constitutives de la compétence de communication sont à citer ci-dessous :

I.2.2.1- Une composante linguistique :

Compétences en relation avec les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique. Cette compétence permet de construire le texte, si l'on entend par texte, le résultat d'un acte de langage produit par un sujet donné dans une situation d'échange sociale donnée et ayant une forme particulière. Pour construire un texte, il faut donc une aptitude à ajuster la mise en forme de celui-ci à une intention, via les contraintes précédemment définies. Cette mise en forme se fait à trois

¹ C. KARBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales*, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998, p29.

² E. BERAED, *L'approche communicative théorie et pratique*, Paris, CLE international, 1997, p19.

niveaux : de la composition textuelle externe (le "paratextuel") et interne (l'organisation des parties), de la construction grammaticale et de l'emploi approprié des mots du lexique¹

I.2.2.2- Une composante discursive :

Exige de tout sujet qui est en situation de communication et d'interprétation qu'il soit apte à manipuler ou à reconnaître les *procédés de mise en scène discursive*² qui feront face aux contraintes du cadre sociolinguistique. Ces procédés se matérialisent en trois modes : le mode *énonciatif* qui permet d'identifier les interlocuteurs, d'après leur point de vue, leur rôle et la relation qui s'instaure entre eux ; le mode *descriptif* qui consiste en un savoir *nommer* et *qualifier* les êtres dont on parle, qu'il soient humains ou non ; le mode *narratif* qui consiste en un savoir décrire les *actions* des individus en relation avec leur désir et leur quête ; le mode *argumentatif* qui consiste en un savoir organiser les *chaînes de causalité* explicatives des événements, et les *preuves* du vrai, du faux.

I.2.2.3- Une composante référentielle

Elle se caractérise par des connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

I.2.2.4- Une composante socioculturelle

Consistant en la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Cette compétence renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.³

¹ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Chap 2 p.17-18

² La connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité à les maîtriser en termes, la capacité de gérer et de structurer le discours en termes et la capacité à structurer le plan du texte

³ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Chap. 2 p. 18

I.2.3- Compétences culturelles

Communiquer efficacement, c'est pouvoir manier les différentes connaissances de la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles. L'acquisition d'une compétence culturelle naît d'abord d'une prise de conscience de l'existence d'un autre mode de vie, d'une autre manière de vivre différente de la nôtre. De ce fait, enseigner une langue/culture étrangère, c'est apprendre à l'apprenant à objectiver son rapport à sa propre culture, c'est lui faire comprendre que toute culture est faite par des gens à la fois semblables et différents de nous.

De ce fait, la classe de langue serait le lieu où se confrontent deux systèmes culturels, celui de la culture source de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou la culture cible.

Dès lors, la compétence culturelle se définit, selon ZARATE : « *comme un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* »¹.

En somme, la compétence culturelle est perçue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue doit maîtriser, afin qu'il soit capable de s'orienter et de s'adapter dans les pratiques culturelles à l'étranger.

I.3- Le mécanisme de la construction identitaire

Une mécanique psychologique et sociale précède la construction de l'identité. Elle s'appuie sur les trois mêmes principes qui fondent tout acte de langage : un principe d'altérité qui implique la reconnaissance de l'existence d'un autre, différent de moi, dont la différence fait prendre conscience de ma propre existence, ce qui définit le "Je" en fonction du "Tu" et réciproquement ; un principe d'influence qui meut le sujet vers l'autre, le "Je" vers le "Tu" afin que celui-ci entre dans l'univers de discours du "Je" ; un principe de régulation, car l'autre, le "Tu" a lui-même un projet d'influence, ce qui oblige "Je" et "Tu" à entrer dans un processus d'ajustement de leur projet respectif.²

I.3.1- Conscience de soi par rapport à l'autre

Selon P. CHARAUDEAU, ce n'est qu'on se rendant compte de l'existence de l'autre et de sa différence que peut naître, se construire et se développer la conscience identitaire. La

¹ G ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, Paris, 1986. p. 24

² P.CHARAUDEAU, « Identités sociales, identités culturelles et compétences », in *Hommage à Paul Miclau (Références à compléter)*, 2006. Sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>, consultée le 19 avril 2015

différence de l'autre constitue la preuve de l'identité de soi : « il est différent de moi, je suis différent de lui donc j'existe »

Il précise aussi que cette prise de conscience provoque chez l'individu deux sortes de processus, l'attrance vers l'autre et paradoxalement le rejet de l'autre.

L'attrance vers l'autre par un besoin d'éclaircissement d'un *mystère*, découvrir la différence de l'autre c'est se découvrir imparfait, et c'est ce sentiment d'imperfection qui suscite une vigueur de compréhension de l'autre qui va au-delà de l'acceptation, mais jusqu'à la *saisie* de l'autre.

Le rejet de l'autre, cette différence après avoir provoqué un sentiment d'incomplétude, représentera par la suite une menace pour l'individu car elle fait de l'autre un être supérieur à lui, plus parfait et qui aurait plus d'avantage. La perception de cette différence génère alors des jugements négatifs et devient une histoire de survie pour l'individu. Il lui est insupportable d'accepter d'autres valeurs, normes et habitudes qui existent et qu'elles soient meilleures que les siennes. Lorsque ce jugement durcit et se généralise, il devient ce qu'on appelle habituellement un *stéréotype*, un préjugé et plus familièrement un cliché. Ce stéréotype devient une nécessité et une arme de défense contre la menace que représente la différence de l'autre.

En jugeant l'autre négativement, l'individu protège son identité, il caricature celle de l'autre et se convainc qu'il a raison. L'auteur précise que l'individu au contact de l'autre le trouve étrange et le jugera trop rationnel, froid ou agressif, convaincu qu'il est lui-même chaleureux, accueillant et respectueux de l'autre, ou bien, totalement à l'inverse, il jugera l'autre désordonné, extraverti, à qui il ne peut faire confiance, persuadé que lui est rationnel et raisonnable.

De tout ce qui vient d'être mentionné, nous déduisons que notre identité se construit dans la contradiction. Nous avons besoin de l'autre et de sa différence pour pouvoir prendre conscience de notre existence et parallèlement, nous ne pouvons éviter ce sentiment de méfiance qui suscite en nous le rejet de cette même différence, soit en la rejetant, soit en la rendant semblable à nous pour l'éliminer.

L'identité se construit sur le principe de l'altérité, mettant en rapport, dans un duel délicat, l'attrance et le rejet de la différence de l'autre.

I.3.2- L'identité culturelle

Tout comme la culture, l'identité se construit et se transforme tout au long de notre histoire, au gré de nos multiples interactions avec notre environnement. Ce qui veut dire qu'elle n'est pas une donnée impalpable et fixe, mais le produit d'un processus dynamique de construction sociale et historique. Il en va de même de l'identité culturelle, elle est rarement statique, évoluant avec le cours de l'histoire et de l'actualité, les mouvements migratoires, le côtoiement avec d'autres identités culturelles (cas d'apprentissage de langues étrangères) et les avancées et reculs de la civilisation.

Au cours de son développement, le sujet s'approprié et saisit les normes, les valeurs et les représentations de la culture de son milieu. Il se construit ainsi une identité culturelle qu'il a en partage avec les autres membres de son groupe. C'est le phénomène dit de "socialisation / enculturation", qui commence dès l'enfance et qui dure tout au long de la vie¹, donc toujours en construction, toujours inachevé.

L'identité culturelle individuelle comprend et réunit plusieurs identités culturelles, celles de ses deux parents et des aïeux et celles rencontrées et intégrées durant la vie. Cette identité culturelle plurielle de chaque personne est en constante mouvance, et peut s'enrichir, ou pas, au fur et à mesure que la personne grandit, mûrit, lit, voyage, dialogue, côtoie, se marie, socialise ou se heurte avec des cultures multiples autres.

La notion de mouvance de l'identité culturelle est étayée dans le texte suivant:

"... Avec la complexité des sociétés modernes, apparaît une conception de l'identité qui se construit en interaction entre la personne et la société. Cette conception fait la jonction entre ce qui est issu de l'intérieur et ce qui vient de l'extérieur. S'appuyant sur un noyau identitaire central, elle est conçue de manière à ce qu'un dialogue permette l'intégration de diverses identités présentes dans le monde externe. [...] L'identité culturelle passe donc par de constantes redéfinitions, ce qui signifie qu'elle peut être fréquemment sujette à révision."²

Cette identité culturelle plurielle est une des composantes essentielles de l'identité de chaque individu : plus elle est plurielle et ressentie comme telle par l'individu, et plus celui-ci sera à même d'être à l'aise, efficace, voire heureux dans des situations culturelles

¹ G. VINSONNEAU, « Socialisation et identité », *Sciences Humaines*, n° 110, novembre 2000.

² M. THEBERGE, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol 33, automne 1998, p. 267-268.

autres (sociale, politique, régionale, nationale, ethnique, religieuse,...). De ces situations résulteront des désirs conflictuels comme le précise THEBERGE :

" (...) Il en résulte donc soit un désir d'homogénéisation culturelle du monde postmoderne, soit une résistance à cette homogénéisation par l'affirmation d'identités particulières, locales ou nationales, soit l'émergence d'identités hybrides qui profitent du déclin des identités nationales ".¹

I.4- La condition scolaire et le rôle de l'enseignant

L'institution scolaire est considérée comme un lieu de formation du *bon citoyen* et le français « langue étrangère » est considérée en Algérie comme étant la langue de prestige et de la réussite professionnelle. Il est souligné dans les instructions officielles que « le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »²

Garantir la communication en français dont l'apprenant doit maîtriser le fonctionnement est l'objectif primordial annoncé dans les programmes scolaires « (...) apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs »³

Mais en réalité les objectifs de ces textes restent à atteindre malgré les remaniements des programmes puisqu'ils n'ont pas été accompagnés d'un support infrastructurel et matériel adéquat ainsi que d'enseignants en nombre suffisant et adaptés à ces changements afin de prendre en charge sérieusement le flux important des élèves et des étudiants en constante augmentation.

Il est essentiel de considérer les enseignants comme des acteurs d'importance dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ils ont un impact à plusieurs niveaux, notamment celui de leur investissement dans une relation humaine avec leurs élèves et surtout en faveur de ceux qui éprouvent des difficultés personnelles et scolaires ainsi que dans l'établissement d'une relation dont l'objectif serait une action complémentaire avec les parents de leurs apprenants qui est très important.

La relation enseignant-apprenant occupe une place centrale dans la réussite des apprenants⁴. Ces derniers voient en cette relation une condition de réussite de leur projet

¹ M. THEBERGE, op.cit, p.268.

² Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006

³ Même ordonnance

⁴ Dans le cadre de notre recherche, des élèves de terminale qui ont pour but l'obtention du baccalauréat.

d'étude. Cette relation est d'autant plus déterminante que les apprenants ont besoin de soutien dans leur recherche d'autonomie. Ils considèrent que les enseignants représentent l'élément déterminant mis à contribution par le système dans l'atteinte de leur objectif.

Dans ce cas précis, l'enseignant doit lui-même avoir cette identité culturelle ouverte sur les autres cultures, la culture française en l'occurrence. Il devra susciter chez ses apprenants le besoin de connaître cette culture à travers l'apprentissage de sa langue afin de pouvoir se trouver lui-même à travers la découverte de l'autre, d'accepter et de respecter l'autre et vice-versa.

Le rôle des enseignants est clairement défini, voire normalisé, puisqu'il fait partie intégrante de leur profession. SARRASIN (2007) estime que si les parents sont les spécialistes de leurs enfants, les enseignants sont, pour leur part, les véritables spécialistes de la pédagogie et de la transmission du savoir scolaire. Selon PERRENOUD et MONTANDON (1987), si les parents sont attentifs aux particularités de leurs enfants qu'ils considèrent comme uniques, les enseignants voient plutôt chaque élève comme membre d'un groupe au sein duquel il faut instaurer une certaine égalité de traitement. La famille est le premier milieu de construction des enfants et les parents, leurs premiers éducateurs. Les enseignants doivent quant à eux guider l'enfant dans son apprentissage.

Chapitre deuxième

Vecteurs d'influence sur la construction identitaire culturelle

II.1- Le manuel scolaire

II.1.1- Définitions du manuel scolaire

Selon une définition de l'UNESCO, le manuel scolaire est « *une explication employée régulièrement pour l'enseignant en classe, comme principale source d'information pour une discipline ou dans le cadre d'un programme* »¹. Il est défini aussi par J.P CUQ comme suit : « *Ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support de l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou CD audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (Compact Disc) à usage individuel ou collectif* »². De ces deux définitions, nous constatons des points communs au mot « manuel », il est en relation directe avec l'enseignement, l'enseignant, le programme et l'apprenant.

Le manuel de français de 3ème A.S est un outil pédagogique qui devrait être structuré en vue de favoriser les processus d'apprentissage. Il doit être adapté aux activités spécifiques que le programme propose aux apprenants de 3ème année secondaire.

II.1.2- Objectifs du manuel scolaire

Les réformes successives de notre système éducatif ont mis fin au fonctionnement classique de l'école en introduisant des transformations dans la conception des apprentissages scolaires. Celles-ci ont été accompagnées par des documents officiels mis à la disposition des enseignants afin de mieux gérer les nouveaux programmes. Ces documents destinés aux enseignants, et dont la visée est de leur offrir, dans une certaine mesure, une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser au manuel du palier secondaire, 3ème année, qui est le même pour toutes les filières.³

Le manuel scolaire est considéré comme un support qui oriente son utilisateur vers une réflexion en structurant les savoirs. Il n'est pas le seul moyen dont dispose l'enseignant mais il en est le principal. Il se positionne au centre des activités de la classe, il peut être une

¹ UNESCO in *l'homme en photo*, l'auteur en texte, Cahier du CRELEF n°37, Facultés des lettres Université de Besançon, p.52.

² J.P. CUQ. *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris, 2003, p. 161.

³ Scientifique, les langues, gestion économie, et lettres

interaction entre l'enseignant et l'apprenant « Il est ainsi, un des points sensibles de réforme de tout système éducatif préconisant des enseignants guides et des élèves collaborateurs».¹

Il permet à l'apprenant non seulement d'assimiler une batterie de connaissances mais aussi faire acquérir des attitudes et des méthodes. Son objectif est de développer des capacités et des compétences et non seulement transmettre des savoirs théoriques. Il doit intégrer des fonctions diverses en proposant des activités, exercices, illustrations ...etc.

II.1.3- Ce que doit proposer le manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire

Un manuel scolaire de français langue étrangère doit être en mesure, pour une efficacité optimum, de proposer les points suivants :

1. Des supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme, ils doivent être variés et adaptés aux objectifs d'apprentissage et permettent de développer des activités dans différents domaines ;
2. Un choix de texte adéquat qui prend en compte la culture de la langue enseignée, en l'occurrence le français ;
3. Des activités permettant de développer les compétences retenues dans le programme dans les différents domaines d'apprentissage, à savoir: les compétences de lecture et les compétences de production à l'écrit et à l'oral ;
4. Une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations-problèmes de recherche pour l'apprenant et pour l'enseignant ;
5. L'évaluation : l'évaluation comme étape intégrée à l'apprentissage.

II.2- Le programme scolaire

II.2.1- Historique

Nous donnons un bref historique de ce qu'est le programme scolaire et un aperçu sur ses objectifs.

Traditionnellement, le programme scolaire était considéré comme l'ensemble des compétences et matières devant être enseignées à l'école. Très souvent, il répondait à des traditions séculaires et était enseigné sans aucun changement pendant des années. Il ne paraissait donc pas nécessaire de produire un document officiel sur le programme scolaire, et si tel était cas, il s'agissait plutôt d'une énumération précise des compétences et matières à

¹ *L'éducateur*, Revue Algérienne de l'éducation, n°3 Janvier-Février, Alger, 2005, p .7.

enseigner, parfois accompagnée d'explications sur leur importance, l'ordre dans lequel l'enseignement devait se dérouler et le temps qu'il fallait lui consacrer. D'une manière générale, ces documents constituaient ce qu'on appelait des plans d'étude¹.

Comme on ne les modifiait pas avant des années, les établissements d'enseignement n'étaient pas obligés d'employer à plein temps des spécialistes des programmes. Les plans d'étude étaient habituellement révisés par des comités spécialisés².

Vers la fin des années 1950, en Europe, un mouvement pour la réforme des programmes scolaires a vu le jour, présentant une nouvelle définition des programmes scolaires, une autre spécification des matériels qui les concrétisaient et une méthode de production différente. Adoptant l'idée de structure de la discipline', il s'est appuyé sur des critères de connaissances axées sur les disciplines pour déterminer ce qu'il convenait d'enseigner dans les écoles. Le champ des matériels considérés comme le support physique du programme a été élargi pour englober, outre le plan d'étude, des manuels, livres, guides du maître, instruments de démonstration, tests, etc. Pour réussir cette tâche difficile que représente l'élaboration des programmes scolaires, préparation de matériels didactiques très divers, vérifier leur qualité, les adapter à des environnements qui évoluent ainsi qu'aux disciplines enseignées à l'école, des centres chargés de l'élaboration des programmes scolaires à grande échelle ont été mis en place dans tous les pays y compris l'Algérie par les autorités centrales responsables de l'éducation et/ou par d'autres fondations publiques.³

II.2.2- Le programme scolaire algérien

L'histoire du programme scolaire de tout système éducatif a des conséquences sur la planification de l'éducation et devrait donc être étudiée de près par des responsables qualifiés pour l'élaboration des programmes.

En Algérie, l'étude du déclenchement de novembre 1954 constitue l'élément de référence du point de vue identité nationale et occupe une place privilégiée dans l'élaboration des programmes scolaires.

L'institutionnalisation et la généralisation de la langue arabe, occulta les langues étrangères et ce qu'elles véhiculent comme vecteurs culturels, particulièrement la langue française pour des raisons conflictuelles historiques.

¹ A. LEWY, Principe de la planification de l'éducation, « L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles », publié par l'organisation des nations unies, UNESCO, 1992, p. 10

² Ibid. p. 13

³ Ibid.p. 14

II.3- L'enseignant

De nos jours, les canaux du savoir ont évolués. L'enseignant est un élément de ces changements qu'il subit d'une part, qu'il accompagne et les anticipe d'autre part ; d'où l'évolution de la conception de son métier. En conséquence, les attentes de la société changent vis-à-vis de l'enseignant qui joue un rôle majeur dans le processus enseignement/apprentissage.

II.3.1- Le rôle de l'enseignant

Dans le contexte actuel, la société attend que l'enseignant se situe et assume ses responsabilités par rapport à tous ces changements intervenus dans le monde : l'essor économique, la mondialisation, la place qu'occupe l'éducation dans la vie sociale ainsi que dans les destinées individuelles. De ce fait, il ne peut plus concevoir son «métier» uniquement à l'intérieur de l'école mais doit aussi s'impliquer dans la résolution de certains problèmes sociaux qui surgissent au sein de l'établissement. En d'autres termes, on lui demande d'intervenir là où les parents, les partenaires sociaux ont échoué. Il est la pièce maitresse de tout système éducatif, il constitue selon D.GIRARD : « Le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant même le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles avant même le style de la méthode et le matériel pédagogique utilisé »¹.

Toutefois, son rôle premier reste à faire acquérir un savoir, un savoir faire et un savoir être qui ne sont pas figés mais en permanente construction chez ses apprenants qui doivent être le centre de sa réflexion et son action. Il doit les considérer comme des personnes capables de progresser pour devenir les acteurs de leur propre apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant en plus des connaissances académiques, il doit impérativement *maitriser* des compétences didactiques, psychopédagogiques et communicationnelles, avoir des capacités relationnelles, être capable de s'adapter aux différents niveaux des apprenants, être en mesure de susciter et de maintenir la curiosité intellectuelle, de faire preuve de créativité pour favoriser l'apprentissage, être capable d'encourager l'esprit d'initiative et l'envie d'apprendre et surtout accepter de se remettre constamment en question.

L'enseignant pratique un métier complexe, difficile et en constante évolution, car il est avant tout, un formateur de générations qui devront être capables de relever tous les défis. C'est pourquoi il est amené à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion

¹ D. Girard , *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Bordas, Paris, 1985, p.135

permanente sur ses pratiques professionnelles afin de progresser dans un monde en perpétuelles mutations et aider ses apprenants à parfaire leur formation intellectuelle.

II.3.2- l'enseignant : entre formateur et passeur culturel

De même que l'on parle «d'apprenant» en opposition à «élève», *Certains didacticiens* parlent « d'appreneur » à la place « d'enseignant » pour mettre l'accent sur le rôle de praticien de l'enseignant par opposition à technicien de la langue ou de la didactique. Plusieurs rôles sont confiés à l'enseignant, on parle d'enseignant-négociateur, d'enseignant-évaluateur, d'enseignant-animateur, enseignant-psychologue, enseignant-guide, et on parle d'enseignant passeur culturel.

Il s'agit là d'un ancien mot qui correspondait au moyen âge à celui qui *fait* franchir un obstacle, et en particulier un fleuve. Personnage de conte ou de mythologie, il embarque le voyageur vers des rives inconnues. On connaît aussi le «passeur» qui fait franchir les frontières. C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les apprenants à participer. Non un voyage sans retour, mais un voyage qui peut transformer celui qui accepte l'offre du guide, si toutefois il ne se contente pas d'un rôle passif. Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage il devient donc *ce passeur vers une culture*¹. Une culture dans laquelle lui même se doit d'être plongé, le cours de langue étrangère doit être une opportunité continue d'aller plus loin. Il se devra d'être un passeur «cultivé» s'il veut être «culturel».

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. En effet, apprendre une langue étrangère, signifie entrer en contact avec une nouvelle culture, Sur cette idée affirme G. DENIS: «*la langue a en effet, une double fonction: elle est un instrument de communication entre les individus d'une même communauté linguistique et un support culturel au sens large qui englobe, entre autres éléments, (...)*»².

La prise en compte de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE est primordiale, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente le respect des valeurs de l'autre et la lutte contre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations qui sont devenus, plus que jamais la préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture.

¹ J.M. Zakartchouk, *l'enseignant un passeur culturel collection pratiques et enjeux pédagogiques*, 1999, Paris, p. 19-20.

² G. DENIS, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, ARMAND COLIN-Longman, 1972, p.92.

II. 4- Les représentations sociales de la langue

Il s'avère impératif de considérer le processus d'enseignement d'une langue sous l'angle des représentations qui le guident et le définissent.

Nous entendons par là que les représentations véhiculées sur l'enseignement des langues tant au niveau social qu'au niveau individuel, influent considérablement sur les pratiques éducatives.

D'autre part, toute pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme élément de création et de mise en place des représentations.

II. 4.1- Situation linguistique algérienne

Tous les travaux faits sur la configuration sociolinguistique en Algérie sont unanimes sur sa complexité.

L'histoire sociolinguistique de l'Algérie depuis 1830 jusqu'à nos jours peut se résumer en deux phases ; la francisation et l'arabisation. Les politiques linguistiques étaient les mêmes pendant ces deux périodes : la promotion d'une seule langue au dépend des autres langues utilisées dans le pays¹.

La politique de francisation s'inscrivait dans un processus qui visait à assoir la supériorité de la langue française, la langue dominante, en discréditant les langues locales. Les langues maternelles du colonisé sont dévalorisées et vidées de toutes les fonctions qu'elles peuvent assurer².

L'état indépendant algérien a, quant à lui, choisi une politique d'arabisation qui vise à un développement autonome et une libération de l'ex-colonisateur à travers le refus de sa langue. Il décide alors de nationaliser et d'officialiser la langue arabe dans une perspective de retrouver ses origines comme le précise Kaoula Taleb Ibrahimy : « *L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, [...] de récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs...* »³

¹ D. Morsly, « L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique », in Dumont, P, Santodomingo, C, (textes réunis par), La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique, Montréal, AUPELF/AUREF, 2000, p.p. 285-290

² L.J Calvet, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 2002

³ K. TALEB IBRAHIMI, *Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Les éditions El Hikma, 1997, p. 184

Selon les travaux de A. BOUDEBLA, cette arabisation n'était pas réalisable dans l'immédiat, la majorité des cadres étaient francophones. De ce fait, l'état continua de fonctionner en français, en attendant la formation d'une relève. Cette politique a conduit à un partage (loin des objectifs escomptés) des fonctions. Les secteurs éducatif, culturel et administratif fonctionnent en arabe. Les secteurs économique, scientifique et technologique, en français. De ce partage naît un conflit linguistico-identitaire qui se manifesta par une confrontation entre arabisants « L'arabe, langue de l'authenticité » et francophones « français, langue de la modernité »

Ces derniers, répondent à l'argument de l'authenticité. Ils considèrent qu'elle peut être exprimée par les langues algériennes (les langues berbères et les dialectes de l'arabe).

De leur côté, les arabophones sont convaincus de la nécessité d'une langue étrangère pour la tâche du développement économique du pays, pour cela, ils répondent par la promotion de l'anglais comme langue d'ouverture sur la modernité, de la science et de la technologie et de la communication internationale. De plus, pour les algériens, cette langue a un atout majeur qui est la neutralité historique contrairement au français qui est un vecteur chargé par l'histoire de domination coloniale.

Les francophones répliquent en considérant la langue française comme un bien acquis et prenant en compte le paysage linguistique algérien marqué par l'ancrage de cette langue à laquelle la société algérienne est confrontée depuis 1830. Il considère aussi qu'il serait illogique de faire table rase des acquis historiques.

Le conflit linguistico-identitaire oppose maintenant arabe/anglais à français/langues maternelles, il s'agit là d'une schématisation simplifiée du paysage linguistique algérien, la réalité étant beaucoup plus complexe¹.

II.4.2- Le rôle des représentations de la langue

La situation linguistique en Algérie est caractérisée par l'existence et l'utilisation de plusieurs langues² notamment le français dont la source principale de son enseignement/apprentissage est l'école.

L'enseignement de cette langue étrangère commence à partir de la 3^{ème} année primaire jusqu'en classe terminale. Ensuite à l'université où le français figure comme la langue de la

¹ A. BOUDEBLA, « Dynamique identitaire et représentations des langues, quelle corrélation ? Le cas des enseignements du français dans le cas algérien », *Revue signes, Discours et Sociétés*, N°12, 2012, p. 2-3

² Arabe classique, arabe dialectal et les langues berbères (Igawawen , zanati ,chaoui ,mouzabite, tergui , chanoui , chelhi ,rifi, etc)

science pour beaucoup de filières, ou bien il constitue une filière autonome (licence des Lettres et de La Langue française). Mais comme le précise R. SEBAA :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université »¹

Les représentations sociales peuvent jouer le rôle de marqueurs identitaires en exprimant clairement les caractéristiques que le groupe s'attribue. La particularité d'un groupe peut s'exprimer par les représentations que se font ses membres d'un objet social. Ces représentations diffèrent d'un groupe à un autre et les conduisent à accentuer les différences et les ressemblances.

Dans la partie précédente, nous avons pu constater deux représentations sociales différentes que peuvent avoir deux groupes distincts (arabophones et francophones) d'un seul et même objet social qu'est la langue française².

Ce qui nous amène à affirmer que l'appartenance socioculturelle des locuteurs influe remarquablement sur leurs représentations vis-à-vis de la langue française.

Cette différence dans les représentations observées dans les deux groupes a provoqué une différence dans les attitudes vis-à-vis de cette langue, ainsi que dans le statut et la valeur qui lui sont attribuées par les locuteurs de chaque groupe, ce qui entraîne également une différence dans la pratique de cette langue.

Quelques soient les attitudes face à la langue, elles déterminent le comportement linguistique. Chez les arabophones, les représentations de cette langue sont génératrices de stéréotypes et de préjugés, entraînant rejet et refus vis-vis de cette langue.

Contrairement aux arabophones, on distingue chez le groupe des francophones, une certaine sécurité linguistique qui se manifeste à travers leur attirance vers cette langue qu'ils pensent bien maîtriser, et qu'ils considèrent comme leur outil de communication leur assurant une ouverture sur le monde, considérant cette langue comme langue internationale autant que l'anglais.

¹ R. SEBAA, *L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée*, Oran, Dar El Gharb, 2002, p. 85

² A. BOUDEBLA, *op.cit.* p. 5

II.5- La dimension environnementale de l'apprenant

Même si en classe, les conditions d'apprentissage (la motivation, un enseignement efficace) sont les mêmes pour tout les apprenants, il n'en reste pas moins que chacun possède, face aux différentes stratégies d'apprentissage, des potentialités et des préférences variables.

Ces différences dépendent de l'environnement (ce qui est appris et transmis dans différents milieux familiaux et sociaux), c'est dans son premier lieu d'existence (l'enfance) que l'apprenant commence à construire ses représentations sociales, s'ensuit le milieu scolaire qui confortera ces dernières ou les changera. Dans le cas de notre étude, nous sommes face à des adolescents en construction identitaire guidée par leurs préférences qui sont, indéniablement, influencées par leur famille et vie sociale.

Conclusion :

Très longtemps désavantagée par rapport aux objectifs linguistiques, la problématique culturelle est reconnue actuellement au sein du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C. PUREN, l'un des précurseur de cette théorie, le confirme en rappelant que :

*« Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison didactique des langues-cultures ».*¹

La didactique des langues étrangères et différentes sciences, telles que la psychologie interculturelle, les sciences de communication, ont montré que toute rencontre avec l'Autre implique un partage de systèmes symboliques différents d'ordre culturel, ce qui implique que la dimension identitaire (Identité/altérité, représentations, stéréotypes, etc) entre en jeu aussi.

La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leurs représentations du monde et leurs moyens d'entrer en contact avec l'Autre.

La notion de représentation traite d'une part de la relation entre l'apprenant et la culture étrangère enseignée et d'autre part du rapport qui existe entre l'apprenant et sa propre identité.

Enseigner une langue et sa culture, consiste à déterminer la façon dont la culture propre des apprenants entre en interaction avec la culture de l'Autre. Ainsi, la classe de langue devient un lieu où se côtoient la culture de l'apprenant et la culture de la langue enseignée. Dans ce cadre, la culture de l'Autre se manifeste, essentiellement, à travers le manuel scolaire, le programme, de la méthode de l'enseignant et de ses propres représentations.

L'approche culturelle fait de l'enseignant de FLE un médiateur culturel (interculturel) qui aura pour rôle de rapprocher les deux cultures (langue d'origine et langue cible) et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à notre société de plus en plus tenue par la mondialisation .

¹ C.PUREN, « Pour une didactique comparée des langues et des cultures », in *SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures*, n°01, GERFLINT/Voyelles, 2003, p. 09

Partie Pratique

Introduction

Cette deuxième partie concerne le cadre méthodologique de notre travail. Nous définirons les outils de recherche utilisés, à savoir la description du programme de la 3^{ème} année secondaire, l'analyse du manuel scolaire, le questionnaire et l'entretien.

Par ces démarches, nous définirons dans un premier temps la population concernée par l'enquête puis nous décrirons le déroulement de la recherche et la méthode que nous avons adoptée pour la récolte des données.

Dans un deuxième temps, nous décrirons les résultats récoltés grâce aux méthodes de recherches précitées.

La description du programme officiel se fera d'une façon sommaire afin de vérifier la concordance de ses objectifs avec les contenus du manuel. A ce propos, nous analyserons le manuel suivant des critères prédéfinis et vérifierons la prise en compte ou pas de la dimension culturelle.

Pour le questionnaire, il est destiné aux apprenants de 3^{ème} AS de deux lycées différents, donc deux environnements distincts afin de vérifier l'impact du vecteur de l'environnement social. Nous aborderons chaque item en détail, l'analyserons et l'interpréterons pour un objectif précis : démontrer l'impact de l'enseignement du FLE sur la construction de l'identité culturelle de l'apprenant.

Le choix que nous portons sur l'étude de la construction de l'identité culturelle en troisième année secondaire se justifie par le fait que celle-ci est une année décisive dans la mesure où « elle est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat »¹.

En effet, les apprenants de la troisième année secondaire constituent le fruit du système éducatif algérien. Ce qui nous incite à réfléchir et à s'interroger sur l'identité culturelle que ces derniers ont acquis pendant dix ans d'apprentissage du FLE.

¹ Direction de l'enseignement secondaire, *Commission Nationale des programmes*, Programme (3^{ème} AS), p 03.

Présentation des éléments du corpus et interprétation des données

1 Le programme

1.1 Les objectifs du programme

Le nouveau programme de français de la troisième année secondaire s'articule autour de quatre projets pédagogiques, comme suit :

Projet 1

Intitulé : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves.

Objet d'étude : Textes et documents d'histoire

Intention communicative : Exposer des faits et manifester son esprit critique

Séquence 1: Informer d'un fait d'histoire.

Séquence 2 : Introduire un témoignage dans la relation d'un fait d'histoire.

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire.

Projet 2

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu

Objet d'étude : le débat d'idées

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence 1: S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

Séquence 2 : prendre position dans un débat : concéder et réfuter.

Projet 3

Dans le cadre d'une journée « Portes Ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Objet d'étude : l'appel Intention communicative : Argumenter pour faire réagir

Séquence 1: comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer

Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir

Projet 4

Rédiger une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur

Objet d'étude : la nouvelle fantastique.

Intention communicative : Exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Séquence1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

Séquence2 : Exprimer son imaginaire dans un nouveau fantastique

Séquence 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

1.2 Finalités de l'enseignement du français¹

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

¹Commission Nationale des Programmes, « Curriculum de français », *Troisième année secondaire toutes les filières*, 2007

1.3 Profil d'entrée en 3ème A.S

Selon le programme de la 3ème année secondaire, l'apprenant, pour accéder à ce palier, est censé être capable de comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire. Il doit être, aussi, en mesure de produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2ème année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

1.4 Profil de sortie de la 3ème A.S

A la fin de cette dernière année du cycle secondaire, les apprenants sont au terme du cursus, ils doivent être en mesure :

- 1- D'utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- 2- D'exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- 3- D'adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- 4- De produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- 5- D'appréhender les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Synthèse :

Le programme porte sur des notions (indispensables pour sa mise en œuvre) qui peuvent être nouvelles pour certains enseignants, elles sont expliquées à la fin dans un glossaire. Cela reste insuffisant car ce dernier ne permet pas de rendre les concepts plus opérationnels. Exemple : Sémasiologie (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept, ce genre de terme reste très vague pour la majorité des enseignants.

Nous pouvons, aussi, constater, que les profils d'entrée en terminal et celui de sortie, cités dans le programme sont complètement différents de la réalité. En effet, il sera démontré, dans un autre outil de recherche (questionnaire pour les apprenants de la 3ème année), que ces profils sont très loin d'être concrets, nous y reviendrons avec plus de détails.

2 Etude du manuel de 3°AS

2.1 Description du manuel

2.1.1 La couverture

Avant d'évoquer le contenu du manuel, il est important de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique. D'ailleurs il est défini comme « (...) *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté.* »¹.

La page de couverture reflète à priori le contenu du manuel avec quelques expressions telles que: Amnesty International et Solidarité. On y trouve aussi des figures, celle d'une sculpture d'un chef guerrier berbère de l'époque romaine, celle d'une femme (femme algérienne du temps des Ottomans), deux mains unies avec l'expression solidarité écrite en dessous, infirmière soignant un soldat (probablement, un voilier, une coupe (celle de la coupe de monde de football) et une cage en forme de casque nazi emprisonnant des gens.

Rien qu'en observant la couverture, nous pouvons dire qu'aucune des figures ne représentent, ne serait-ce qu'un temps soit peu, la culture française, certes quelques figures permettent à l'apprenant de se poser des questions, de découvrir et de parfaire à une certaine mesure, sa formation intellectuelle.

2.1.2 La structuration du manuel

Le manuel comprend quatre projets didactiques divisés en plusieurs séquences. Il se présente sous forme de textes comme support de leçons ou support d'exercices. Les supports proposés à la lecture ou à l'analyse se veulent en adéquation avec le niveau attendu des apprenants ayant eu une scolarité normale. Pour les textes littéraires, on trouve des extraits de romans, nouvelles et des recueils poétiques. Pour les textes non littéraires, des textes historiques, exhortatifs, des articles de presse. On y trouve aussi des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la

¹ G. Mathis, *professeur de français*, Paris, Ed. Nathand, 1997, p.134

réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes.

2.1.3 Textes du manuel

L'emploi des phrases isolées est évité, la dominante reste le texte qu'on trouve à toutes les étapes des activités de lecture ou d'écriture soit sous sa forme intégrale, soit sous sa forme d'extrait.

En outre, le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. Le choix doit aussi répondre aux objectifs annoncés au programme et au début de chaque projet ou séquence. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires et non littéraires.

Le texte littéraire occupe une place prépondérante dans le manuel, ce dernier permet d'exploiter tous les éléments de la langue (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques)

Le discours dominant dans le manuel est explicatif de quelques notions lexicales, grammaticales, méthodologiques ou autres. Et pour les textes non littéraires, ils sont sous forme de textes historiques, exhortatifs et des articles de presse.

Les textes du manuel sont très variés allant de l'extrait de roman aux articles de journaux et aux poèmes, nous les avons recensés dans le tableau suivant :

N°	Titre du texte	Auteur	Sources	Pages
1	Main	J. Hamburger	Dictionnaire, Ed. Seuil, 1989	6
2	Histoire de la coupe du monde		L'internaute magazine, histoire du football	8
3	Brève histoire de l'information		L'internaute magazine, histoire de l'information	9
4	Histoire de la guerre d'Algérie		Quelques repères de l'histoire de l'Algérie site internet	11
5	Histoire des arabes : l'islam et les conquêtes	Dominique Sourdel	Histoire des arabes, presses, universitaire de France, 1980	12-13
6	La société européenne d'Algérie	Mahfoud kaddache	La conquête et la résistance, Algérie, Ed Nathan, 1988	15
7	La population urbaine en Algérie dans les années 1920	Mahfoud kaddache	Histoire du nationalisme algérien SNED Alger, 1981	17
8	Chant populaire kabyle	Rapporté par M. Benbrahim	Femme de Maghreb, 9/99	20

9	Mathématique et astronomie		Le monde arabe, l'apport des arabes à la civilisation, institut de monde arabe, paris	25
10	Delphine pour mémoire	Didier daeninckx	Actualité de l'émigration, paris, 1987	27-28
11	Histoire du 08 mai 1945	M. yousfi	L'Algérie en marche, ENAL Ed 1983	30-31
12	Le 1 ^{er} novembre 1954 Khenchela	Salem boubakeur	Récit de feu, présenté par Mahfoud kaddache, SNED 1976	33
13	Femmes algériennes dans les camps	M. kaddache	Récit de feu, présenté par Mahfoud kaddache, SNED 1976	35-36
14	Dans la gueule du loup	Kateb yacine	Moudjahid, clandestin, n°81, du 4 juin 1961	38
15	L'évaluation	J. Meyer	Esclave et négrier, coll. Découvertes, Gallimard	43
16	Une guerre sans merci	Mahfouf kaddache	La conquête coloniale et la résistance, en Algérie, Ed Nathan Enal 1988	45
17	Le bras de fer avec l'ordre impérial	Réda malek	In l'algérie, Ed ENAL, Nathan 1988	47-48
18	L'espoir des peuples colonisés	M. Yousfi	L'Algérie en marche tome 1 ENAL, 1995	50
19	Les algériennes et la guerre	Khoula taleb ibrahimi	La mémoire collective, de M. harbi et B. stora, Ed Hachette littérature 2004	52-53
20		M. kaddache	Et l'Algérie se libera, EDIF 2000, pp 181-182	57
21	L'évasion	M. Yousfi	L'Algérie en marche, ENAL Ed 1985	59
22	Les français face à la guerre d'Algérie	M. kaddache	Et l'Algérie se libera, EDIF 2000, pp 197-201	72
23	Le FLN problème de conscience	Hervé hamon et patrick rotmanl	Les porteurs de valise, pp233-234, dans l'Algérie se libéra de m. Kaddache, Edif. 2000, pp 202-203	73
24	Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie (dite « des 121 », septembre 1960)	Hervé hamon et patrick rotmanl	Les porteurs de valise, pp 193-194-234, dans l'Algérie se libéra de m. Kaddache, Edif. 2000, p 204	74
25	Hamid serradj réunit les fellahas	Mohamed dib	L'incendie, éd le seuil 1954	77-78
26	Faut-il dire la vérité au malade	P. Viansson pote et L. Schwartzbeg	Changer la mort, Albin Michel, paris 1990	80
27	Les OM en question	Catherine voncent	Le monde, 23 juin 1998	83-84
28	Comment reconnaître le racisme ?	Tahar ben jalloun	Le racisme expliqué à ma fille, éd. Du seuil 1989	86-87
29	Le racisme expliqué aux lecteurs du	Taher ben jalloun	« la xénophobie, le monde « dossier et documents » 1978	88

	journal du monde			
30	Le titanic et les OM	J. C. Moembre	Contribution au forum citoyen sur les OGM, site internet de l'assemblée nationale, 7 septembre 1998	90-91
31	Le deserteur Boris Vian, 1953			93
32	Evaluation	J. Cazeneuve	Guerre et paix, 1995 encyclopedia universalis	97
33	La crise des certitudes	P. Valery	« discours aux collèges de sète », variétés, IV, ED, Gallimard	99
34	Lettres à madame de Francueil	J. J. Rousseau	Les raveries d'un promeneur solitaire, booking, international, paris, 1994	102
35	Pourquoi les guerres ?	Guy de maupassant	Sur l'eau 1988	104-105
36	La propriété privée, facteur d'inégalité	J. J. rousseau	Discours sur l'origine de l'inégalité, 1755	108
37	La propriété de facteurs d'inégalité réponse à rousseau	Voltaire	Questions sur l'encyclopédie 1770	109
38	Lettre de voltaire au docteur jean jaques pansophe 1 (1766)	Voltaire	Lettre au docteur jean jaques pansophie	114
39	La naissance d'un géant	Jorj rohledet & Joahim hirzel	Focus munich, dans courrier international n° 833, du 19 au 25 octobre 2006	130
40	Pae de là le bien et le mal	Andrew Keen	The weekly standard – wachington international n° 833 du 19 au 25 octobre 2006	131
41	Insatiable google	Jorj rohledet & Joahim hirzel	Focus munich, dans courrier international n° 833, du 19 au 25 octobre 2006	132-133
42	La philanthropie version 2.0	Katie Hafner	The new york time (extrait) dans courrier international n° 833 du 19 au 25 octobre 2006	134
43	Evaluation		Texte inédit	136
44	Appel du directeur de l'unesco	Amadou mahter M'BOW	Courrier de l'UNESCO, février 1984	137
45	Appel de secours populaire algérien		Article de journal	140
46	Au peuple algérien aux militants de la cause nation		Extrait de la guerre d'Algérie sous le directeur d'HENRI Alleg , tome III, p 507	142
47	Protégeons notre planète	Jean Rostand	Inquiétude d'un biologiste, éd. Stock 1967	144
48	Pour les enfants du monde		Les lauréats du prix Nobel de la paix	49-150
49	Appel de l'abbé pierre			151

50	L'appel du 31 octobre 2000		Journal « l'humanité » du 31 octobre 2000	154-155
51	La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité	Pr jean François delfraissy		158
52	La langue française : une part ou une tare de notre histoire	Slimane benaissa	Les sils de l'amertume, édition plon, extrait paru dans le quotidien d'Oran le 24 octobre 2002	160-161
53	Protégeons notre planète			165
54	Le récit du vieux Ngala	E. Goyémidé	Le dernier survivant de la caravana, ed Hatier, 1985	178
55	Le nez	N. ool	Le nez (1835), trad française, Ed Flammarion, 1995	180
56	La main	Guy de Maupassant	La main, 1883	182
57	La main (suite)	Guy de maupassant	La main, 1883	184-185
58	La main (suite)	Guy de maupassant	La main, 1883	187-188
59	La main(suite et fin)	Guy de maupassant	La main, 1883	190-191
60	Evaluation formative	Guy de maupassant	La peur, 1884	194-195
61	Une décision hasardeuse	B. Stoker	L'incité de dracula, Ed du Masque 1979	196-197
62	Etrange créature	H. P. Lovecraft	Je suis d'ailleurs, Ed Denoel, 1961	199
63	Une boutique singulière	Théophile Gautier	Le pied de momie, Ed Gallimard, 1981	F201
64	Troublante destinée	Théophile Gautier	Le chevalier double, 1840	203-204
65	Evaluation formative	Théophile Gautier	Le chevalier double 1840	206-207
66	Les masques	Jean lorrain	Histoire de masque, Ed, Ch, Pirot, 1987	208

Tableau 1 : recensement des textes

Nous allons analyser ce tableau, englobant textes et auteurs selon des critères bien définis qui sont :

a- Le manuel est-il adapté aux élèves de 3^{ème} année secondaire ?

Arrivé en 3^{ème} année secondaire, l'élève achève sa neuvième année d'apprentissage de la langue française, il est sensé avoir tous les éléments nécessaires en sa possession afin de lire et de comprendre les textes proposés par le manuel. Donc nous pouvons affirmer que le manuel est adapté théoriquement à des élèves de 3^{ème} année secondaire.

b- Le manuel est-il conforme aux instructions (et non pas les objectifs) du programme ?

Le manuel compte plus de 200 pages, les élèves y trouvent des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et des productions écrites. Des exercices, en rapport avec les points de langue sont proposés en fin de dossier.

La visée scientifique est programmée en premier projet, exposer pour manifester son esprit critique. Les deux projets suivants sont à visée argumentative, le premier intitulé : organiser un débat puis en faire un compte-rendu, et le deuxième intitulé : lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire. Le dernier projet a pour thème : rédiger une nouvelle fantastique. Les activités proposées dans ce manuel visent à renforcer les compétences déjà mises en place pendant les années précédentes.

c- Le manuel fait-il preuve d'objectivité sur le plan culturel, transmet-il des stéréotypes et entretient-il des préjugés ?

Le manuel est très riche en textes de tout type (extraits de romans, articles de journaux, poèmes, etc.) et de tout genre (argumentatif, descriptif, explicatif, etc.). Ecrits par des auteurs algériens ou maghrébins et d'autres étrangers, français entre autre. On constate un nombre important d'auteurs français, prenant comme exemple Guy De MAUPASSANT qui revient à lui seul à six reprises dans le manuel avec des textes différents. Certains sont porteurs de la dimension culturelle, dans une certaine mesure.

Mais ce qui attire, particulièrement, notre attention est le premier projet, texte et document historique où la visée scientifique est clairement définie. Répartis en trois séquences, le choix des textes de ces dernières nous interpelle. Le fait historique dominant est l'histoire de l'Algérie avec la colonisation française, nous proposons les titres suivants : Histoire de la guerre d'Algérie, Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes, La société européenne d'Algérie, Histoire du 8 mai 1945, Le 1er Novembre 1954 à Khenchela, Femmes algériennes dans les camps, Une guerre sans merci, L'espoir des peuples colonisés, les Algériens et la guerre.

La guerre d'Algérie et son histoire avec le colonisateur français est enseignée aux apprenants dès les premières années du primaire, ils la revoient en détail en terminal en cours d'histoire. Tout un projet qui n'apporte aucune plus-value dans la formation intellectuelle des apprenants. Nous ne retrouvons aucun indice culturel de la langue française, mis à part des

représentations négatives. Ce projet, en particulier, est la meilleure opportunité pour mettre en ouvre la dimension culturelle dans tout son aspect. Faire connaître l'histoire de la France, son siècle des lumières et époques le plus sombres, pourrait mener l'apprenant à voir l'autre sous un autre angle, l'accepter et prendre le meilleur des ses solutions afin de progresser dans sa vie.

Nous pouvons dire que ce manuel fait preuve d'une subjectivité clairement démontrée dans le projet précité, serait-ce dans une perspective d'entretenir des représentations déjà bien ancrées chez l'apprenant ? Il conduit aussi des stéréotypes vis-à-vis de cette langue qui restera synonyme de guerre, de souffrance et de rancœurs.

Synthèse :

L'analyse du manuel scolaire nous permet d'affirmer que ce dernier suit à la lettre les instructions du programme, mais elle nous permet également de constater un décalage entre les objectifs visés par ce dernier et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont que très partiellement atteints.

Les contenus du manuel se sont enfermés dans du lexique et de la syntaxe, la langue française est expurgée de ses référents culturels.

Le discours scolaire oscille entre, d'une part, la volonté de préserver la langue arabe porteuse d'une culture arabo-musulmane, d'une identité nationale et, d'une autre part, la nécessité d'une valorisation des langues étrangères.

3 Le questionnaire :

3.1 Le public et le terrain

Le questionnaire cible un échantillonnage de population hétérogène. Il est destiné à des adolescents âgés entre 17 et 19 ans, de sexe différent et de milieu social distinct. Il est distribué au niveau de deux lycées. Il s'agit du lycée LATROCHE Djilali situé à Mazagan, wilaya de Mostaganem et du lycée El Hayat, wilaya d'Oran. Cette distribution est faite pour marquer le vecteur environnement et milieu social. Le premier est situé dans un environnement traditionnel et conservateur, le deuxième est situé dans une métropole (capitale de l'ouest algérien). Nous distinguons deux identités culturelles différentes

Le questionnaire a, aussi, comme but d'évaluer les représentations de la langue chez ces apprenants, d'évaluer leur compétence culturelle et d'estimer l'impact que peut avoir

l'enseignement de la langue, en prenant en compte la dimension culturelle, sur leur identité culturelle.

3.2 Présentation et interprétation des données

Nous allons aborder chaque item, en présentant les résultats et l'interprétant.

Question 1 : après l'obtention de votre baccalauréat, choisiriez-vous la branche des langues, en particulier le français, comme formation universitaire ?

réponses	L.L ¹	LH ²
Oui	10	20
Non	25	10

Tableau 1

A cette réponse, plus de 71 % des apprenants du lycée LATROCHE ne souhaitent pas choisir la branche du français comme perspectives d'études universitaires, au contraire de ceux du lycée HAYET, où 87% des apprenants souhaitent faire un cursus universitaire dans la branche des lettres et langue française. Ceux qui ont répondu par « non » souhaitent apprendre d'autres langues étrangères, soit par préférence, soit qu'ils se sentent trop faibles en français. Ils ont tout de même répondu à la suite du questionnaire.

Question 2 : Pourquoi ce choix?

A cette question, les étudiants avaient la possibilité de choisir plusieurs réponses.

Propositions	L.L	L.H
Pour avoir un diplôme et trouver du travail	22	12
Parce que vous aimez la langue française et tout ce qu'elle véhicule comme culture	8	20
Dans une perspective de parfaire votre formation intellectuelle	0	4
Un moyen d'accès au savoir	0	2
Autres : parce que c'est une langue facile à apprendre	0	1

Tableau 2

La majorité des élèves du L.L (63 %) choisissent cette branche uniquement dans une perspective de trouver du travail. Plus de 66% des apprenants du LH choisiront cette branche par amour de la langue et tout ce qu'elle véhicule comme culture.

Question 3 : Quel énoncé vous convient le plus?

Propositions	L.L	L.H
Je suis de culture arabo-musulmane amazighe	16	12

¹ Lycée D LATROCHE, Mazagran, Mostaganem

² Lycée HAYET, centre ville, Oran

Je suis de culture arabo-musulmane française	7	8
Je suis de culture arabo- musulmane- amazigh- française	5	1
Je suis de culture amazigh-musulmane-française	3	6
Je suis de culture amazigh-musulmane-française- africaine	0	0
Autre : culture arabo-musulmane	4	2

Tableau 3

Nous constatons de ce tableau que l'apprenant algérien sait qu'il est multiculturel, il appartient incontestablement à une culture arabo-musulmane amazighe ancrée. 20% (LL) et 27 % LH). Des apprenants rejettent cette appartenance amazighe et revendiquent une culture française. Il existe une petite minorité qui se considère appartenir uniquement à une culture arabo-musulmane et rejette toute autre culture étrangère à celle-ci.

Question 4 : Que représente pour vous la langue française ?

Propositions	L.L	L.H
Une langue étrangère au même titre que les autres (anglais, allemand, etc...)	20	0
Une langue seconde (plus utilisée et plus présente que les autres langues étrangères)	8	30
La langue de l'ex colonisateur	20	0
Autres	/	/

Tableau 4

A cette question, les avis sont très partagés dans ces deux milieux sociaux différents, 100% des apprenants du L.H considèrent la langue française comme une langue seconde plus présente et plus utilisée que les autres langues étrangères, en outrepassant son passé colonial. 60% des apprenants lycéens issus de la ville de Mostaganem la considèrent comme langue étrangère au même titre que les autres enseignées, et mettent l'accent sur le fait qu'elle soit la langue de l'ex colonisateur.

Question 5: Lisez-vous en dehors de votre champ d'études ?

réponses	Lycée .L	Lycée H
Oui	5	30
Non	25	0

Tableau 5

100% des futures universitaires appartenant à un environnement social apparemment plus ouvert sur les autres cultures, lisent, très souvent même, ils fréquentent les bibliothèques et le centre culturel français se trouvent au niveau de leur ville. 57% des apprenants évoluant dans milieu social plus traditionnel ne lisent pas du tout, 14 % lisent mais uniquement en langue

arabe, soit par préférence soit parce qu'ils éprouvent énormément de difficultés à lire et surtout à comprendre. Selon leur réponse à la question 4, cela est du aussi aux représentations qu'ils ont de cette langue. Pour cette question nous avons demandé un complément de réponse, oralement.

Question 6: Vos lectures sont :

Propositions	L.L	L.H
Uniquement en français	2	1
Uniquement en arabe	14	0
Français / arabe	6	29
Autres	/	

Tableau 6

Nous constatons que dans une grande ville telle qu'Oran, les apprenants assument leur plurilinguisme (99%) puisqu'ils lisent dans les deux langues avec lesquelles ils sont en contact depuis l'école primaire. Dans le deuxième milieu (Mazagran), les apprenants préfèrent lire en langue arabe et ne profitent pas de l'opportunité qu'ils ont pour évoluer dans un contexte plurilingue. Ils considèrent l'apprentissage du français comme une perte de temps et préfèrent se concentrer sur d'autres matières, histoire, arabe, sciences, etc, pour réussir leur baccalauréat et voudraient juste avoir des astuces de réponses pour ne pas avoir une note éliminatoire en français¹.

Question 7: Que lisez-vous ?

Propositions	L.L	L.H
Romans (citez au moins un)	<ul style="list-style-type: none"> - comptes des prophètes (en arabe) - La vie du prophète (en arabe) - littérature arabe (en arabe) - Le Coran - poésie arabe 	<ul style="list-style-type: none"> - Cinq semaines en ballon de Jules verne. - L'étranger, Si je reste, L'hôtel hanté. - Les misérables, Le petit Prince. - L'attentat, L'alchimiste, Harry Potter. - Le fils du pauvre, les misérables, Notre dame de Paris, Germinal - Les caractères de La Bruyère - vingt-mille lieux sous les mers (Jules Verne) - Une vie de Maupassant

¹ Suite aux résultats obtenus, nous avons demandé plus de détails aux apprenants questionnés au niveau du lycée D. LATROCHE, Mazagran, Mostaganem

			- Mille et une nuits (en arabe)
Ouvrages académiques		/	/
Journaux	En français	0	8
	En arabe	4	5
	Les deux	0	22
Autres lectures		/	- Revues (sport, Messages aux jeunes, Kalima, Ahl El Janna..) - Des histoires d'angoisse - Magazines -Blogs - Des livres de sciences naturelles

Tableau 7

Les résultats mentionnés sur le tableau 7 confortent ceux qui les précèdent. Le milieu social et les représentations mentales que se font les apprenants de la langue française jouent un rôle important dans l'identité culturelle de ces derniers. Nous constatons une richesse culturelle chez les apprenants évoluant dans un milieu positive à cette langue, plusieurs noms d'auteurs algériens, maghrébins, français et des romans ont été cités, ils lisent des ouvrages, des magazines, des blogs, des revues et des journaux et ceci dans les deux langues. Evoluant dans un milieu stéréotypé, les apprenants se sentent mal à l'aise avec cette langue de l'autre, ils ont hérité des représentations négatives de leur milieu social, ils rejettent cette langue en se cloisonnant dans la langue arabe comme un système de défense face à l'autre.

Question 8 : Sur le net, dans quelle langue vous interagissez ?

Propositions	L.L	L.H
En français	2	28
En arabe	10	0
En anglais	0	1
Autres : - français et arabe		7
- Dans les trois langues	/	1

Tableau 8

Nous retrouvons le même écart en se qui concerne les interactions sur le net. Les apprenants du LL interagissent peu sur le net, la majorité parmi eux se connectent des cybercafés et n'ont pas de connexion chez eux et quand ils le font c'est avec la langue arabe, ils visitent les sites et réseaux sociaux arabophones parce qu'ils ont une meilleure maîtrise de cette langue. Mais à notre question « aimeraient-ils interagir en français », ils répondent par

l'affirmatif, mais ils considèrent qu'ils ont beaucoup de lacunes qu'ils ne peuvent pas rattraper et que le français est une langue difficile.

Questions de culture générale

Par la suite, nous avons proposé des questions de culture générale afin de tester leurs connaissances en culture française.

1- De qui sont les fleurs du mal ?

Propositions	L.L	L.H
Voltaire	5	0
Rousseau	8	1
Baudelaire	2	28

Tableau 9

2- Quel évènement célèbre la France le 14 juillet ?

Propositions	L.L	L.H
Mardis-gras	4	1
Fête nationale	3	34
La toussaint	6	0

Tableau 10

3- Qui était Jacques Brel ?

Propositions	L.L	L.H
Un peintre	4	0
Un chanteur	7	35
Un romancier	4	0

Tableau 11

4- Qui a écrit « Les misérables » ?

Propositions	L.L	L.H
Guy de Maupassant	12	0
Kateb Yacine	10	0
Victor Hugo	6	35

Tableau 12

5- Citez trois auteurs français

L.L	LH
<ul style="list-style-type: none"> - Victor Hugot, Baudelaire, Rousseau, - Profeseur, Directeur, Sirvient - Mouloud Feraoun (écrit en arabe) - Makyavilé (nous pensons qu'il voulait dire Machiavel, penseur italien), gourge merchel 	<ul style="list-style-type: none"> - Jules Vernes, Guy de Maupassant, Jean-Pierre Loti - Jean- Jaques Rousseau, Victor Hugo - Jean- Jaques Rousseau, Emile Zola, Albert Camus - Kateb Yacine

Tableau 13

6- Citez trois auteurs algériens ou maghrébins d'expression française

L.L	LH
Mohamed Dib, Mohamed darwiche, Moufdi Zakaria Nizar gabani (Nizare kabani), Jone jak rousou, Iliya Aboumadhi Mahfoud Keddache, Assia djebar, Mahmoud darwiche Kateb Yacine, Mohamed Khada (écrits en arabe), ahmed Amine Mohamed Feraoun (écrit en arabe) Bachir Ibrahimimi , Taoufik Hakim, Ahmed	<ul style="list-style-type: none"> - Yasmina Khadra, Mouloud Feraoun , Kateb Yacine - Mohamed Dib - Bendjelloun

Tableau 14

7- Donnez votre citation préférée (savez-vous de qui est-elle ?)

L.L	LH
/	- Avril ne quittez pas un fil
/	- dis moi qui est ton ami je te dirai qui es-tu
/	<ul style="list-style-type: none"> - « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » François Râblais - Si jeunesse savait et si vieillesse pouvait ! « Quand on veut on peut » - « ne juger pas les gens sur la mine » Jean de la Fontaine

Tableau 14

Du tableau 9 au 14, nous avons retranscrits les réponses telles qu'elles sont mentionnées sur les questionnaires. Même si ce n'est pas l'objet de notre étude, nous sommes dans l'obligation de souligner les lacunes à l'écrit des apprenants de L.L, qui ne devraient pas exister en 3^{ème} année secondaire, cela va à l'encontre du profil de sortie et même d'entrée cité dans le

programme. Leur connaissance de la culture française demeure très limitée, en absence de milieu social propice à l'ouverture vers l'autre. Ajoutant à cela la pauvreté d'un manuel scolaire qui offre beaucoup plus de connaissances de culture générale mais pas de culture française particulièrement, mis à part quelques textes qui donnent des informations d'ordre géographique sur la France (La main , Maupassant). Ils ne distinguent pas entre les auteurs algériens, maghrébins et égyptiens. Les noms d'auteurs français cités se trouvent déjà dans le questionnaire, ils n'ont pas mentionné ceux existant dans le manuel. Aucun n'a été capable de donner une citation.

Passant aux apprenants de L.H, les réponses étaient correctes à 98%, ils ont mentionné des noms d'auteurs français et maghrébins correctement orthographiés, des citations et leurs auteurs.

Synthèse :

Les réponses récoltées à travers le questionnaire font ressortir les vecteurs qui jouent un rôle majeur dans la construction de l'identité culturelle de l'apprenant en milieu scolaire. Nous y retrouvons, en premier lieu, le milieu social (environnement et rôle des parents), les représentations sociales et morales négatives, héritées ou construites et enfin la marginalisation de la composante culturelle dans le manuel de 3ème année, même si les textes sont riches en éléments culturels, leur analyse ne permet pas de les mettre à jour.

4 Entretien avec les enseignants

4.1 Les objectifs de l'entretien

Notre entretien se compose de treize questions où nous invitons les enseignants à faire un commentaire ou à donner des justifications à leurs réponses en vue d'enrichir notre étude par des suggestions.

Selon leurs objectifs, les questions sont réparties ainsi :

- 1- Les trois premières questions s'informent sur la formation des enseignants et de leurs aptitudes à enseigner la langue française
- 2- Les questions 04, 05,06 et 07 cherchent à connaître le point de vue des enseignants sur le lien existant entre la langue, la culture et l'apport qu'il peut avoir sur l'apprenant.

- 3- Les questions n° 08 et 09 visent à mesurer les objectifs de l'enseignant et la contribution du manuel de 3^{ème} année secondaire dans le développement de la compétence culturelle des apprenants du FLE.
- 4- La dernière question renseigne sur les représentations des enseignants et de leurs apprenants et la réaction des enseignants face à certaines situations.

Les entretiens ont été faits à la fin de l'année au moment où tous les enseignants ont terminé le programme. Donc, à un moment où ils ont pu parcourir tout le contenu du manuel, notamment les débutants.

La tâche n'a pas été facile, la plupart des enseignants n'ont pas voulu nous accorder des entretiens. Ils souhaitaient être à l'aise et pouvoir répondre aux questions chez eux, surtout les débutants. Avec de l'insistance et l'aide d'amies enseignantes, nous avons réussi à réaliser trois entretiens et nous avons opté, en fin de compte, à distribuer les questions de l'entretien sous forme d'imprimés. Sur vingt imprimés distribués, nous n'avons récupéré que dix, cinq d'entre eux ne comportent pas les commentaires et justification souhaités, ils ont été annulés. De ce fait, pour notre analyse, nous prendrons en considération les cinq imprimés restant et les trois entretiens. Les réponses de sept enseignants feront l'objet de notre analyse.

4.2 Présentation et interprétation des données

Dans ce qui va suivre, nous présenterons les questions et leurs réponses, nos observations et interprétations.

Question n°1 : pouvez-vous expliquer pourquoi l'enfant n'est pas un vase vide à remplir mais un feu à allumer

Les réponses des trois enseignants sont semblables. Ils affirment que l'apprenant a déjà des constructions de certains savoirs. Leur rôle est de l'aider et le guider à les développer. Cela signifie qu'en 3^{ème} année secondaire, l'apprenant a sa propre construction du savoir, des acquis, des représentations que l'enseignant doit prendre en compte en lui ouvrant l'esprit sur le monde. Cela se fait par le biais de l'enseignement des langues-cultures. Les imprimés n'ont pas été d'une grande aide puisque la totalité des questionnés n'ont pas répondu.

Question n°2 : quels sont les quatre champs disciplinaires dans la classe de FLE ?

Deux enseignants ont répondu par : savoir-faire et savoir être, les six autres n'ont donné aucune réponse. Sachant que les quatre champs disciplinaires sont la compréhension et l'expression écrites et orales. C'est ce que fait un enseignant de français dans chacun de ces

cours. Nous constatons que l'enseignant a des lacunes de concepts qu'il est sensé connaître. A la lecture des réponses sur les imprimés, nous avons constaté que certains enseignants éprouvent des difficultés à écrire sans fautes d'orthographe, ce n'est pas le but de notre étude, mais il est important de le signaler.

Question n°3 : Quelle approche privilégiez-vous en classe ? Avez-vous eu la formation nécessaire à cet effet ?

La totalité des enseignants ont répondu par l'approche par les compétences mais avouent ne pas saisir parfaitement sa méthodologie. Même les débutants (issus du système LMD) considèrent qu'ils ne connaissent de cette méthode que des théories.

Question n°4 : L'enseignement d'une langue est indissociable de sa langue. Commentez

Six des enseignants interrogés croient au lien indéfectible entre la langue et la culture. Ils affirment que la langue est un fait social et que toute langue comporte en elle la culture du peuple qui la parle. Ils insistent, par conséquent, sur le fait que l'enseignement de la culture accompagne nécessairement l'enseignement de la langue.

Ceux qui ont affirmé que la langue et la culture sont dissociables, estiment que la composante culturelle est implicite, qu'elle est difficile à enseigner et qu'ils n'ont pas les moyens pour le faire. Ils précisent que ce qu'ils enseignent est en rapport, uniquement, avec la langue en tant que moyen de communication, expliquant aux apprenants la grammaire, la conjugaison, les matières dans lesquelles ils seront évalués et grâce auxquelles ils peuvent réussir aux différents examens.

Question n°5 : Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

Six enseignants sont d'accord sur le fait qu'actuellement l'enseignement de la culture constitue une nécessité, eu égard au phénomène de mondialisation et de multiplication des moyens de communication. Ils accordent à la composante culturelle une place importante, mais tout dépendra du contexte et de la nature du cours. Par exemple, les leçons de compréhension de textes et de production écrite nécessitent le recours aux éléments culturels afin d'enrichir le cours et pour l'illustration.

Seuls deux enseignants déclarent qu'ils n'accordent aucune importance à la composante culturelle étrangère. Dans le cas où ils se trouvent confrontés à des exemples de ce type, ils les

remplacent par d'autres présents dans la culture nationale afin d'éviter toute forme de choc ou d'affrontement.

Question n°6 : que rapporte de plus l'enseignement de la composante culturelle en classe de FLE pour vos apprenants ?

Les enseignants ont répondu qu'il est important pour les apprenants de connaître d'autres modes de vie, qu'ils soient "meilleurs" ou non par rapport à leur propre mode.

Pour eux, l'enseignement de la culture donne aux apprenants l'occasion de découvrir l'une des plus grandes cultures, du fait que la langue et la culture françaises ne sont pas seulement celles des Français et de la France, mais la langue et la culture de nombreux pays francophones. L'acquisition d'une culture étrangère contribue aussi à la formation intellectuelle des apprenants.

En outre, les connaissances culturelles sont considérées comme un moyen pédagogique permettant de susciter l'intérêt des élèves et de contextualiser leur apprentissage de la langue. L'enseignement de la culture peut constituer donc une motivation pour l'apprentissage du français parce que les élèves sont majoritairement des adolescents et par conséquent dotés d'une forte curiosité en les incitant à découvrir tout ce qui est nouveau et différent. Enfin, le recours à des supports à visée culturelle renforce la compétence linguistique des élèves car ces supports tissent des liens entre le linguistique et le culturel.

Question n°7 : Le contenu du manuel de la 3^{ème} AS répond-t-il aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

Les enseignants sont partagés sur ce point. Cinq parmi eux répondent par *Oui* à cette question, affirmant que le manuel scolaire est très riche en activités variées. Les autres enseignants, répondant par *Non*, considèrent que certes le programme est très ambitieux, seulement les textes choisis dans le manuel, sont d'accès difficile pour les apprenants de niveau plus ou moins faible. Ce que sans doute ne permettra pas d'atteindre les objectifs fixés.

Question 8 : Pensez-vous que la composante culturelle est présente dans le manuel de FLE de 3^{ème} AS?

A cette question aussi, les avis sont partagés, cinq enseignants témoignent que la plupart des textes du manuel sont des textes littéraires extraits de romans de renommée mondiale et de grands auteurs français. De plus, il y a des textes d'écrivains francophones et maghrébins d'expression française. Quant aux autres enseignants ayant répondu par *Non*, affirment que la composante culturelle est marginalisée dans ce manuel. Le choix des supports l'affirme et le premier projet en est la preuve: celui-ci consacre beaucoup plus de place à la culture

algérienne au dépend de la culture étrangère. Autrement dit, la langue française est enseignée à travers notre culture et non pas à travers la sienne. Ils précisent aussi que même si les textes sont riches en éléments culturels, leur analyse ne permet pas de les mettre à jour et leur assimilation par les apprenants.

Question 9 : Utilisez-vous exclusivement le manuel pour vos cours ou choisissez-vous des textes en fonctions de paramètres spécifiques à votre classe ?

Six enseignants confirment que, généralement, ils choisissent des textes hors manuel et cela en fonction du niveau de leurs apprenants. Beaucoup de textes du manuel ne sont pas accessibles aux apprenants qui ont un niveau assez faible.

Question 10 : Que représente pour vous la langue française ?

Trois enseignants (entretien direct) considèrent la langue française comme celle de la science, de la technologie et également une langue d'une littérature universelle. Ils précisent aussi, que son enseignement est indissociable de celui de sa culture et qu'il ne peut y avoir de compétence communicative sans la compétence culturelle. Ils la considèrent comme une partie intégrante de notre patrimoine culturel, en citant la littérature algérienne d'expression française comme exemple. Cinq enseignants considèrent cette langue comme un moyen de gagner leur vie, deux d'entre eux (débutants) affirment que ce n'était pas leur choix d'étude. Ils n'avaient pas la moyenne requise pour rejoindre une autre filière « plus intéressante ».

Question 11 : vos apprenants s'intéressent-ils à la langue française? Commentez

Cinq enseignants confirment que cela dépend des filières. Les apprenants des classes scientifiques sont motivés par le fait que la langue française est une langue d'ouverture sur le monde (pour d'éventuelles études à l'étranger). Même s'ils n'ont pas de perspectives aussi ambitieuses. Ils la considèrent, tout de même, comme la clé de la réussite puisqu'elle est la langue de l'administration et de l'enseignement supérieur en Algérie. Pour les apprenants des classes de lettres et des langues, ces enseignants admettent que les apprenants ne s'intéressent pas suffisamment à la langue française, difficile à maîtriser du point de vue grammatical et par conséquent, ils obtiennent des mauvaises notes, ce qui est très démotivant et cause un désintéressement total pour cette langue. Ils ajoutent que les élèves désirent bien apprendre cette langue de prestige, mais les lacunes accumulées depuis le primaire sont la cause d'un parcours scolaire perturbé. Trois des enseignants sentent que la plus part de leurs apprenants sont contraints d'apprendre cette langue, surtout les plus faibles d'entre eux.

Synthèse

Les réponses obtenues par le biais des entretiens tenus avec sept enseignants de 3ème AS démontrent que la majorité des enseignants ont une représentation positive de la langue et de la culture qu'ils enseignent. Il est évident pour la majorité d'entre eux que la langue et la culture sont indissociables, qu'il est important d'accorder une place importante à cette dimension durant leurs cours.

Les enseignants sont partagés sur l'efficacité du manuel à véhiculer la culture française. Certains affirment que la composante culturelle n'est pas écartée dans le manuel scolaire, le nombre des textes littéraires et des auteurs français le certifie. D'autres, au contraire, voient que la composante culturelle est négligée dans le manuel scolaire, ils considèrent que les textes littéraires ne sont enseignés que pour leur valeur linguistique.

Concernant les apprenants et compte tenu de l'utilisation de la langue française dans tous les secteurs en Algérie, les apprenants désirent bien l'apprendre. Beaucoup d'obstacles les empêchent : les lacunes accumulées, les représentations qu'ils ont de celles-ci et le manque d'outils pédagogiques.

Les enseignants sont unanimes sur le fait que l'apprentissage de la langue avec sa culture sont utiles pour les apprenants, cela représente pour un apport externe complémentaire.

Conclusion :

Dans cette deuxième partie, nous avons procédé à la présentation de notre corpus. Ce dernier comprend des données collectées aux moyens de différents outils de recherche. Des données que nous avons analysées et interprétées suivant des critères bien définis.

En ce qui concerne le manuel, et dans le but de vérifier la prise en compte de la dimension culturelle, nous n'avons pas procédé à une analyse thématique approfondie mais plutôt un recensement et une lecture des textes proposés, aussi, nous nous sommes intéressés à l'origine des auteurs de ces derniers. Nous avons constaté que le manuel scolaire de la 3ème AS présente une culture générale, le processus de l'enseignement/apprentissage du français s'appuie sur des faits réels, historiques, géographiques, littéraires et politiques. Sans pour autant trouver des références qui se rapportent directement aux français et à leur mode de vie.

Par ailleurs, ils sont présentés comme des humanistes.

L'analyse des résultats du questionnaire destiné aux élèves, confirme cette absence de dimension culturelle française. Nous avons observé une totale absence de la compétence culturelle chez les apprenants issus de milieu conservateur, une identité culturelle fermée sur un monde restreint, malgré que ces derniers n'éprouvent pas, spécifiquement, des représentations dévalorisantes de la langue française. Par contre pour les élèves issus d'un milieu social plus *ouvert*, nous constatons, en premier lieu, l'intérêt de ces derniers à la langue, conscient d'être la langue des études universitaires, de la vie professionnelle et d'éventuelles études à l'étranger. Cet intérêt a eu des retombées positives sur les apprenants, ils sont décomplexés, ambitieux, cultivés, et donnent l'image d'une élite intellectuelle.

Les résultats des entretiens avec les enseignants nous informent des représentations qu'ont ces derniers de la langue qu'ils enseignent et elles ne sont pas toujours positives.

Toutefois la majorité des enseignants sont conscients de la nécessité de prendre en compte la dimension culturelle en classe mais que ce n'était pas aussi évident à cause du niveau, malheureusement, médiocre de la plupart des apprenants, ce qui les oblige à se concentrer sur l'aspect le plus pratique qui est l'objectif linguistique. Ils admettent qu'expliquer un élément culturel véhiculé dans un texte demanderait beaucoup de temps, ce qui n'est pas évident avec un volume horaire inadéquat.

Conclusion Générale

Nous avons entrepris cette démarche afin de démontrer l'apport que peut avoir l'enseignement d'une langue étrangère, le français en l'occurrence, par une approche culturelle, sur la construction identitaire culturelle de l'apprenant en fin de cycle secondaire.

Pour cela nous avons entamé notre travail par la définition des différents concepts clés de notre recherche. Nous avons cité, dans un ordre précis, tout d'abord, l'enseignement des langues étrangères, ensuite nous avons abordé les langue-culture et enfin la culture.

Il était essentiel de parler de la compétence communicative qui ne peut se faire d'une manière efficace sans faire appel à la compétence culturelle. Celle-ci joue un rôle très important dans la communication avec un natif de la langue étrangère. De ce fait, nous avons défini les deux compétences en vue de pouvoir mieux cerner le deuxième concept, au demeurant important dans notre recherche, qui est l'identité culturelle. Nous avons expliqué son mécanisme de construction dans le milieu scolaire, sans pour autant omettre l'environnement de l'apprenant.

Nous avons achevé le cadre théorique de notre travail, en donnant les vecteurs influant sur la construction identitaire culturelle en milieu scolaire. Nous avons abordé des éléments tels que : le programme scolaire, le manuel scolaire, l'enseignant et le rôle qu'il peut jouer, la situation linguistique en Algérie, et l'apprenant à travers ses représentations de la langue et l'influence de son environnement.

En parallèle, nous avons mené une enquête sur le terrain afin de vérifier nos hypothèses.

La première, qui nous a amené à vérifier la prise en compte ou pas de la dimension culturelle dans le processus enseignement/ apprentissage, ceci à travers une lecture du manuel scolaire et des entretiens avec des enseignants du secondaire. Chose qui n'a pas été évidente. Nous avons rencontré des difficultés à nous entretenir avec ces derniers, ce qui nous a obligé à les questionner sous forme d'imprimés. A cet égard, il nous semble nécessaire de mettre en exergue que nous n'avons pu nous entretenir en vis-à-vis qu'avec trois d'entre eux.

La deuxième, qui est l'impact que peut avoir cette approche culturelle sur l'identité culturelle de l'apprenant, nous avons utilisé le questionnaire pour évaluer les représentations de la langue de l'apprenant algérien et ce que peut apporter la culture de l'autre à ce dernier.

Une lecture du programme et des textes du manuel scolaires de la 3^{ème} AS, nous permet d'affirmer, que les contenus ne sont pas en adéquation avec les objectifs cités dans le programme. Aussi, et c'est très important de le souligner ; les textes du manuel sont largement supérieurs au niveau de la majorité des apprenants.

En réponse à notre première hypothèse, nous pouvons constater, sur la base de notre analyse, que le manuel de français de la 3^{ème} AS présente une culture générale où l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère reposent essentiellement sur des réalités: historiques, géographiques, artistiques, littéraires et politiques, très peu sont des références qui se rapportent aux français, à leur façon de vivre et à leurs attitudes.

Pour compléter cette analyse, il nous semble utile, de faire les remarques suivantes, fondées sur le travail mené sur le terrain :

- 1- L'exploitation des textes littéraires du manuel se limite le plus souvent dans l'analyse linguistique, structurelle et sémantique ;
- 2- Le temps consacré à l'enseignement du français ne suffit pas pour entamer les quelques éléments culturels véhiculés par les textes. C'est pour cette raison que les enseignants se penchent sur l'aspect le plus pratique qui est l'objectif linguistique ;
- 3- Les compétences limitées des apprenants ne permettent pas d'entrer dans des débats sur la culture qui dépassent leur niveau.
- 4- L'objectif culturel ne fait l'objet d'aucune évaluation, c'est la raison pour laquelle les enseignants concentrent leurs efforts sur les éléments à partir desquels seront évalués les apprenants, à savoir, les éléments linguistiques.
- 5- Les textes d'auteurs français présents dans le manuel sont anciens et ne reflètent pas la réalité moderniste de la culture française, ce qui pourrait altérer la vision que peut avoir l'apprenant de l'autre.

Le second objectif de notre recherche est de démontrer qu'elle serait l'impact de cette dimension culturelle sur l'identité culturelle de l'apprenant. Nous avons pu vérifier cela en interprétant un questionnaire qui a été soumis à des élèves de terminale de deux milieux sociaux.

Des apprenants, d'un premier milieu, et malgré la quasi absence de la culture française du manuel scolaire, sont en contact avec celle-ci par le biais :

- 1- D'un milieu social favorable à l'ouverture culturelle (des apprenants qui fréquentent les bibliothèques, le centre culturel français et qui assistent à différentes manifestations culturelles) ;
- 2- Des représentations sociales positives (héritées ou acquises) de la langue ;
- 3- D'internet et l'interaction avec ces natifs de la langue ;
- 4- Leurs ambitions et intérêts à des études universitaires poussés ou à l'étranger.

Dans un autre milieu différent, plus conservateur, les apprenants n'ont pas vraiment des représentations négatives de la langue mais plutôt des réticences vis-à-vis de la langue, ils ont accumulé tellement de lacunes dans cette langue qu'ils ne peuvent plus suivre le processus et ont développé un complexe pour cette langue.

Face à des apprenants qui vont subir une évaluation « ultime » de leur cycle scolaire qu'est le baccalauréat, les enseignants n'ont qu'un seul objectif : achever le programme afin de mettre le plus de chances du côté de ces derniers. En parallèle, ces mêmes apprenants mettent toutes leurs énergies dans d'autres matières pour réussir et ont comme seul objectif : trouver du travail quel que soit la branche choisie ou *imposée*.

Ce que nous pouvons observer de ces deux profils d'apprenant est :

- 1- L'importance de l'environnement (milieu social et famille) en ce qui concerne les représentations sociales et l'identité culturelle de l'apprenant ;
- 2- Les représentations de la langue française ont, positivement évolué, elles passent de la langue « du colonisateur, imposée et inutile » à la langue utile pour des études universitaires et/ou un poste de travail;
- 3- Les apprenants qui ont une maîtrise de la langue, accompagnée par une compétence culturelle ont une plus grande confiance en soi.

L'évolution positive des représentations de la langue française produit un impact positif sur la construction identitaire culturelle de l'apprenant, il jouit de plus d'estime grâce à sa maîtrise de la langue et adopte une attitude plus clairvoyante de l'Autre.

De ce fait, nous pouvons attester qu'une approche culturelle aux didactiques des langues-cultures, aura comme effet un rapprochement des deux cultures (la culture maternelle et la culture française) et l'instauration d'un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société, de plus en plus tenue par la mondialisation.

Ne nous pouvons nier que la dimension culturelle n'est pas toujours évidente à faire découvrir aux apprenants du FLE, cela nécessite une réflexion sur le matériel didactique qui peut aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants et à établir le lien entre le linguistique et le culturel.

Pour une approche culturelle efficace, nous proposons aux enseignants de ne pas s'enfermer dans un manuel scolaire qu'ils ne sont pas obligés de suivre à la lettre, aussi, ils pourraient :

- 1- Utiliser des documents authentiques ou fabriqués qui correspondent aux besoins réels de leurs apprenants, des images (vidéo et télévision), qui favorisent une immersion dans le bain linguistique ;
- 2- Organiser, avec leur homologue français des correspondances (écrites ou orales par le biais d'internet) entre les apprenants des deux pays ;
- 3- Actualiser les informations relatives aux différentes spécificités françaises (système éducatif, géographie, personnalités, histoire, cinéma et arts, etc.).
- 4- Instaurer un climat de débat sur la culture française et la comparer avec la culture des apprenants.
- 5- L'approche culturelle comporte aussi des dossiers thématiques qui offrent la possibilité aux apprenants de donner leurs points de vue et opinions sur des aspects de la civilisation française et de se positionner par rapport aux français (Colles, 2005).

Généralement, L'aspect culturel français, en Algérie, n'est visible qu'à travers des représentations négatives porteuses d'une idéologie néocolonialiste propageant la déculturation sans pour autant insister sur l'aspect humaniste et éducatif.

L'acculturation est synonyme d'enrichissement et non de déculturation, Pourquoi donc vouloir cloisonner la culture maternelle en l'empêchant de cohabiter avec des cultures véhiculées par les langues étrangères, le français, en particulier, qui, dans plusieurs domaines et secteurs, s'imposent ? Peut-on croire qu'accepter la langue-culture de l'Autre est signe d'une perte identitaire ?

Références bibliographiques

Ouvrages généraux

- A. Lewy, Principe de la planification de l'éducation, « L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles », publié par l'organisation des nations unies, UNESCO, 1992
- C. Karbrat-Orecchioni, les interactions verbales, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998.
- C. Puren. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, 1998.
- D. Girard, Enseigner les langues, méthodes et pratiques, Bordas, Paris, 1985.
- D.Morsly, l'Algérie : Laboratoire de planification linguistique, in Dumont, P, Santodomingo, C, (textes réunis par), « La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique », Montréal, AUPELF/ AUREF, 2000.
- E. Beraed, L'approche communicative théorie et pratique, Paris, CLE international, 1997.
- G. Denis, Linguistique appliquée et didactique des langues, ARMAND COLIN-Longman, Paris, 1972
- G. Mathis, professeur de français, Paris, Ed. Nathand, 1997
- G. Zarate., Enseigner une culture étrangère. Hachette, Paris, 1986.
- J. Sauvage et F. Demougin, La construction identitaire à l'école, perspectives linguistiques et plurielles, L'Harmattan, Paris, 2012.
- J.M. Zakartchouk, l'enseignant un passeur culturel, collection pratiques et enjeux pédagogiques, 1999
- J.P. Cuq. Dictionnaire de didactique du français. Clé International. Paris, 2003
- K. Taleb Ibrahim, Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Alger, Les éditions El Hikma, 1997.
- L.J. Calvet, Linguistique et colonialisme, Payot, Paris, 2002.
- M.-A. Robert Ethos. Introduction à l'anthropologie sociale, Coll. « Humanisme d'aujourd'hui », Ed. Vie ouvrière, Bruxelles, 1968.
- Rabeh SEBA, L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée, Oran, Dar El Gharb, 2002

- L. Porcher, « Cultures invisibles ». In Le Français dans le Monde – recherches et applications, 1996.

Ouvrages spécialisés

- Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, Larousse, 1994
- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Sitographie

- Patrick Charaudeau, "Identités sociales, identités culturelles et compétences", in Hommage à Paul Miclau (Références à compléter), sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>
- [Libellés : Culture, Guy Rocher L'action sociale, http://alphasociologie.blogspot.com/2010/08/definition-et-caracteristiques-de-la.html,](http://alphasociologie.blogspot.com/2010/08/definition-et-caracteristiques-de-la.html)

Articles

- A.BOUDEBLA, « Dynamique identitaire et représentations des langues, quelle corrélation ? Le cas des enseignements du français dans le sud algérien », Revue signes, Discours et Sociétés, N°12, 2012
- C.PUREN, « Pour une didactique comparée des langues et des cultures », in SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures, n°01, GERFLINT/Voyelles, 2003
- G. Vinsonneau, « Socialisation et identité », Sciences Humaines, n° 110, novembre 2000.
- J.M. Tholliez, « La langue, reflet d'une culture : la langue allemande », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII N° 3 | 2008,
- L'éducateur, Revue Algérienne de l'éducation, n°3 Janvier-Février, Alger, 2005
- M. Théberge, Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol 33, automne 1998
- UNESCO in l'homme en photo, l'auteur en texte, Cahier du CRELEF n°37, Facultés des lettres Université de Besançon

Manuels

- F. Mihoubi, M. Rekkab, A. Allaoui, français : troisième année secondaire, Office National des Publications scolaires, Alger, 2009.

Documents pédagogiques

- Commission Nationale des Programmes, « Curriculum de français », Troisième année secondaire toutes les filières,
- Direction de l'enseignement secondaire, Commission Nationale des programmes, Programme (3^{ème} AS).

Table des matières

Introduction générale	04
Partie théorique	
Introduction	10
Chapitre premier : Langue, culture et identité	
I.1 L'enseignement du français langue étrangère	12
I.1.1 L'évolution de la didactique du FLE.....	12
I.1.2 L'apprentissage d'une langue et de sa culture	13
I.2.3 La didactique des langues/cultures.....	13
I.2 Culture, compétences communicatives et culturelles.....	15
I.2.1 Qu'est-ce qu'une culture ?.....	15
I.2.2 Qu'est-ce qu'une compétence communicative	16
I.2.2.1 Compétence linguistique	17
I.2.2.2 Compétence discursive	18
I.2.2.3 Compétence référentiel	18
I.2.2.4 Compétence socioculturelle	18
I.2.3 La compétence culturelle	19
I.3 Mécanisme de la construction identitaire.....	19
I.3.1 Conscience de soi par rapport à l'autre	19
I.3.2 L'identité culturelle	21
I.4 Condition scolaire et le rôle de l'enseignement dans la construction identitaire. ...	22
Chapitre deuxième : Vecteurs d'influence sur la construction identitaire culturelle	
II.1 Le manuel scolaire	25
II.1.1 Définition du manuel scolaire.....	25
II.1.2 L'objet du manuel scolaire	25
II.1.3 Ce que proposer le manuel de 3 ^{ème} année scolaire	26
II.2 Le programme scolaire	26
II.2.1 Historique	26
II.2.2 Le programme scolaire algérien	27
II.3 L'enseignant	28
II.3.1 Le rôle de l'enseignant	28
II.3.2 L'enseignant : entre formateur et passeur culturel	29
II.4 Les représentations sociales de la langue	30
II.4.1 Situation linguistique en Algérie	30
II.4.2 Le rôle des représentations de la langue	31
.....	
II.5 La dimension environnementale de l'apprenant	33
Conclusion	34
Partie pratique	
Introduction	36
Présentation des éléments du corpus et interprétation	

1 Le programme	37
1.1 Les objectifs du programme	33
1.2 Les finalité de l'enseignement du français	38
1.3 Profil d'entrée en 3 ^{ème} AS.....	39
1.4 Profil de sortie de la 3 ^{ème} AS.....	39
2 Etude du manuel de la 3 ^{ème} AS.....	40
2.1 Description du manuel	40
2.1.1 La couverture	40
2.1.2 Structure du manuel	40
2.1.3 Textes du manuel	41
3 Le questionnaire.....	46
3.1 Le public et le terrain	46
3.2 Présentation et interprétation des données.....	47
4 L'entretien	53
4.1 Les objectifs de l'entretien	53
4.2 Présentation et interprétation des données	54
Conclusion	59
Conclusion générale	61
Références bibliographiques.....	65

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire pour les apprenants de 3^{ème} année secondaire

Age

Sexe

Classe

Etablissement

1- Après l'obtention de votre baccalauréat, choisirez-vous la branche des langues, en particulier le français, comme formation universitaire ?

Oui

Non

2- Si oui, pourquoi ce choix ?

- a- Un diplôme pour trouver du travail
- b- Parce que vous aimez la langue française et tout ce qu'elle véhicule comme culture
- c- Dans une perspective de parfaire votre formation intellectuelle
- d- Un moyen d'accès au savoir
- e- Autre :
.....

3- Qu'elle est l'énoncé qui vous convient le plus?

- a- Je suis de culture arabo-musulmane amazighe
- b- Je suis de culture arabo-musulmane française
- c- Je suis de culture arabo- musulmane- amazigh- française
- d- Je suis de culture amazighe -musulmane-française
- e- Je suis de culture amazighe -musulmane-française- africaine
- f- Autre :

4- Que représente pour vous la langue française :

- a- Une langue étrangère au même titre que les autres (anglais, allemand, etc.)
- b- Une langue seconde (plus utilisée et plus présente que les autres langues étrangères)
- c- La langue de l'ex colonisateur
- d- Autres :

5- lisez-vous en dehors de votre champ d'études ?

Oui

Non

Si oui,

6- vos lectures sont:

- a- uniquement en français
- b- uniquement en arabe
- c- français/ arabe
- d- autres :

7- Que lisez-vous ?

a- romans (citez au moins un)

.....,
.....,
.....,

b- ouvrages académiques (citez un titre)

.....

c- Journaux écrits en :

- français
- arabe
- Les deux

d- Autres lectures

.....

8- Sur le net, dans quelle langue vous interagissez

- a- français
- b- arabe
- c- anglais

QUESTIONS DE CULTURE GENERALE :

1- De qui sont « les fleurs du mal » ?

- a- Voltaire
- b- Rousseau
- c- Baudelaire

2- Quel évènement célèbre la France le 14 juillet?

- a- Mardi-gras
- b- Fête nationale
- c- La toussaint

3- Qui était Jacques Brel ?

- a- Un peintre
- b- Un chanteur
- c- Président de la France

4- Qui a écrit « Les misérables » ?

- a- Jean-Jacques rousseau
- b- Voltaire
- c- Kateb Yacine
- d- Victor Hugo

a- Citez trois auteurs français

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

b- Citez trois auteurs algériens ou maghrébins d'expression française

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

c- Donnez votre citation préférée (savez-vous de qui elle est)

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

Merci d'avoir répondu aux questions

Annexe 2 : questions de l'entretien pour les enseignants du niveau secondaire

Question n°1

Pouvez-vous expliquer pourquoi l'enfant n'est pas un vase vide à remplir mais un feu à allumer

Question n°2 :

Quels sont les quatre champs disciplinaires dans la classe de FLE ?

Question n°3 :

Quelle approche privilégiez-vous en classe ? Avez-vous eu la formation nécessaire à cet effet ?

Question n°4 :

L'enseignement d'une langue est indissociable de sa langue. Commentez.

Question n°5 :

Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

Question n°6 :

que rapporte de plus l'enseignement de la composante culturelle en classe de FLE pour vos apprenants ?

Question n°7 :

Le contenu du manuel de la 3^{ème} AS répond-t-il aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

Question 8 :

Pensez-vous que la composante culturelle est présente dans le manuel de FLE de 3^{ème} AS?

Question 9 :

Utilisez-vous exclusivement le manuel pour vos cours ou choisissez-vous des textes en fonction de paramètres spécifiques à votre classe ?

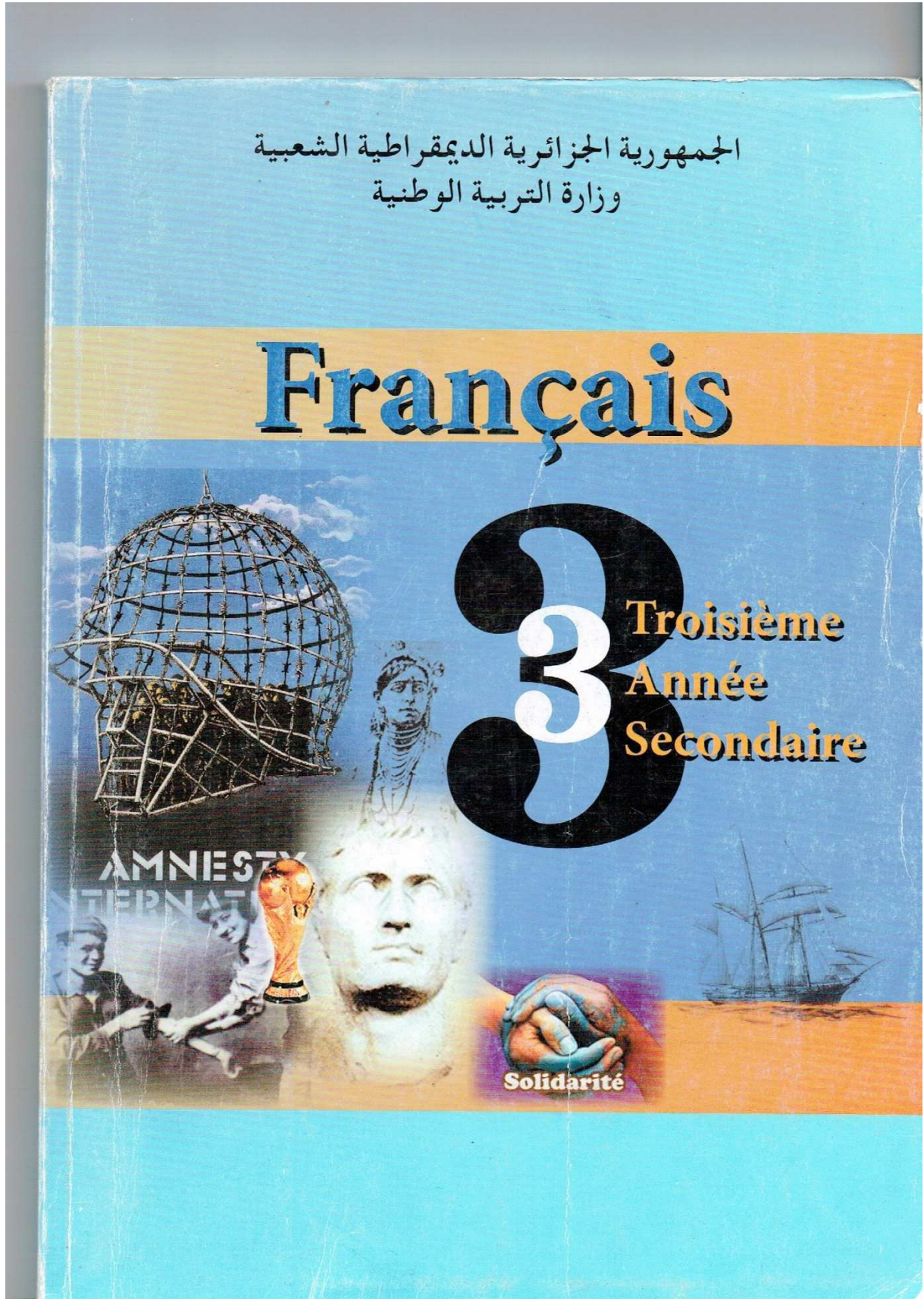
Question 10 :

Que représente pour vous la langue française ?

Question 11 :

Vos apprenants s'intéressent-ils à la langue française? Commentez.

Annexe 3 : couverture du manuel de la 3^{ème} AS





Observation

El Watan, février 2007

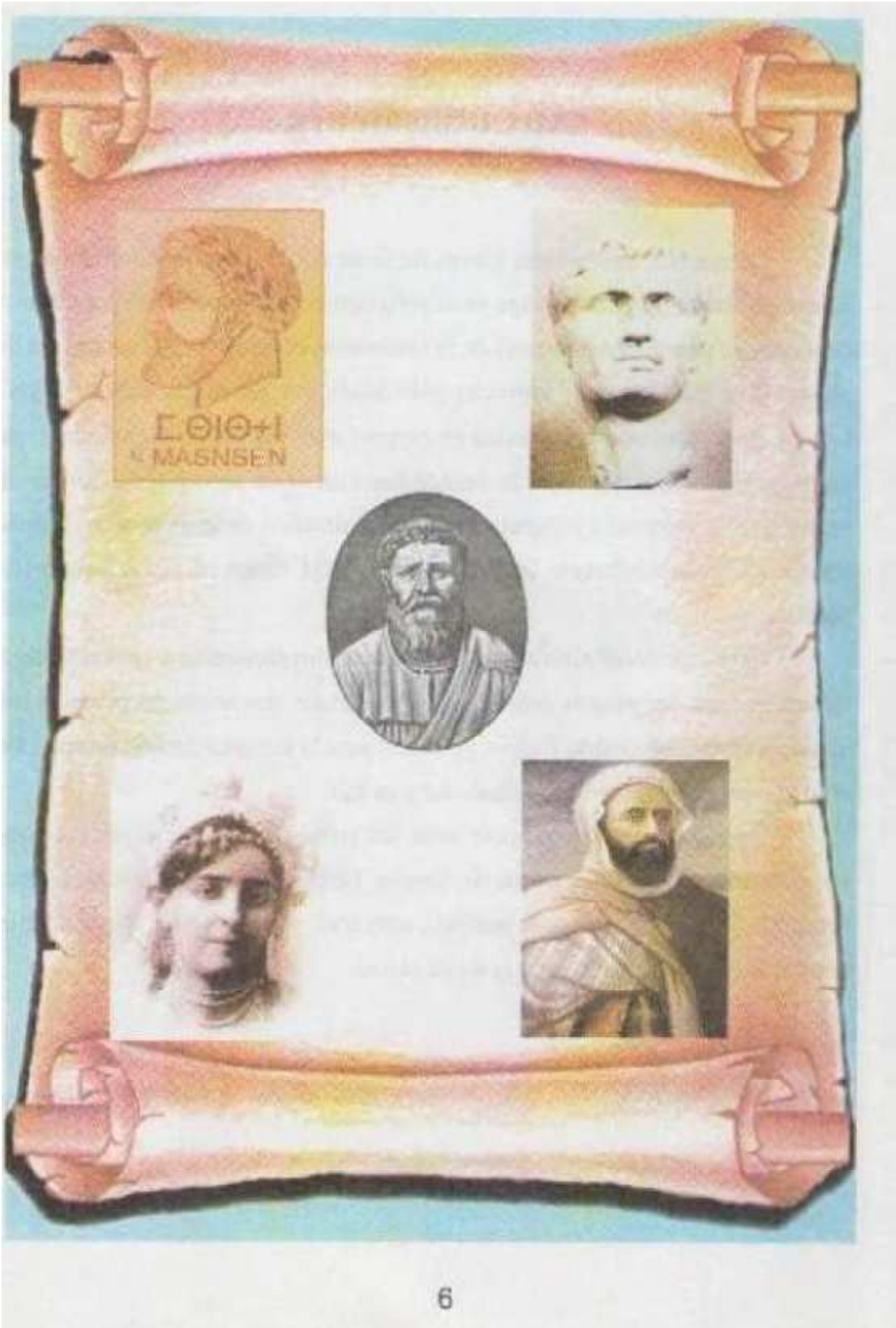
- Observez cette caricature. D'où est-elle extraite ?

Lecture analytique

- Où se passe la scène ? Savez-vous où se trouve Reggane ?
- Que s'est-il passé dans cette région ? Quand ?
- Lisez la déclaration du personnage. Pouvez-vous expliquer l'opposition «...victimes du bienfait ...» ?
- Quel sens donnez-vous à leur déclaration par rapport au débat actuel sur les supposés bienfaits de la colonisation ?

Expression orale

Beaucoup de journaux publient des caricatures. Sélectionnez-en une, présentez-la à vos camarades et expliquez le message qu'elle diffuse en mettant l'accent sur l'ironie qui s'en dégage.



APPEL DU SECOURS POPULAIRE ALGERIE

**Algériens, Algériennes,
Europeens et Musulmans,**

UNION TOUJOURS PLUS LARGE POUR FAIRE ECHÉ AU COMLOT FASCISTE

Le sang a coulé en Algérie

LE 1er MAI A ALGER, LE 8 MAI DANS LE CONSTANTINOIS

**CES INCIDENTS SANGLANTS SONT L'ŒUVRE D'AGENTS PROVOCATEURS FASCISTES
MAIS CELA NE VEUT PAS DIRE QUE LA MASSE DES MUSULMANS EST CONTRE
DEMOCRATIE ET LA FRANCE.**

L'exemple le plus clair est l'empressement des populations musulmanes des villes et des campagnes pendant la SEMAINE D'AIDE A LA FRANCE organisée par le Secours Populaire et qui, aujourd'hui, dépasse le MILLION de francs.

**C'EST POURQUOI NOUS PROTESTONS CONTRE LA REPRESSION SAUVAGE !
FRAPPE LES MUSULMANS SANS DISCERNEMENT ET PLUS PARTICULIEREMENT
MILITANTS DE LA C.G.T. ET DES ORGANISATIONS DEMOCRATIQUES.**

Le SECOURS POPULAIRE S'INCLINE sur les tombes de toutes les victimes EUROPEENNES et MUSULMANES et adresse ses condoléances émues à toutes les familles.

LES VÉRITABLES RESPONSABLES, ce sont :

LES 100 SEIGNEURS D'ALGERIE, LEURS AGENTS qui détiennent encore les leviers de commande de l'Administration Algérienne et les PROVOCATEURS PSEUDO-NATIONALISTES...

CERTAINS ADMINISTRATEURS, CAIDS, AGHAS ET BACH-AGHAS qui sabotent le ravitaillement et qui s'enrichissent sur le dos des populations musulmanes en vendant le produit de leurs "marché noir".

CERTAINS CHEFS DE LA POLICE NON EPURES qui font pister les représentants des Organisations Démocratiques, comme cela s'est passé le 1er Mai au matin. Alors qu'ils laissent s'organiser la manifestation du P.P.A. l'après-midi, qui coûta la vie à de malheureux égarés trompés par de faux appels à des distributions de ravitaillement ou tissus.

Nous demandons :

Que toute la lumière soit faite sur ces regrettables événements.

LE CHATIMENT RAPIDE ET IMPITOYABLE des instigateurs du complot fasciste et de leurs collaborateurs d'exécution (mesure de justice qui renforcera l'UNION des populations Européennes et Musulmanes d'Algérie).

L'ÉPURATION DANS TOUS LES DOMAINES et la mise hors d'état de nuire de ces collaborateurs et saboteurs.

Tract diffusé à OAN 13 mai 1945

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.
Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.
Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.
Apprenez l'arabe malgré eux.
Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Benaïssa, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.

Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

ANALYSER

- Quels sont les arguments utilisés par le cheikh?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation implicite de l'auteur?
- Donne-t-elle plus de force à sa visée communicative?

FAIRE LE POINT

Dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un texte pour raconter les souffrances vécues par votre grand-père à cause d'une maladie due à la consommation de tabac, et rapportez les conseils qu'il vous a prodigués. Vous lirez ensuite le texte pour sensibiliser vos camarades contre les risques du tabagisme.

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers ; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

La société européenne d'Algérie

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimentait un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.

Observation

- Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ?

Lecture analytique

- La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? De quel type de discours s'agit-il ?
- Relevez les dates mentionnées dans le texte : selon quel ordre apparaissent-elles ?
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quel rapport établissez-vous entre l'utilisation de ce temps, l'ordre de l'énoncé des dates, le type de texte et la visée communicative de l'auteur ?
- Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles ?

Femmes algériennes dans les camps

(Récit d'une ancienne détenue qui, dans un rapport adressé au F.L.N., a relaté les souffrances et le courage des femmes algériennes dans les camps. Ce document nous a été transmis par Meradi Mehadji. (Note de l'auteur)

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments... Avec L., belle nomade, nous voyagions... Elle dansait et chantait et nous battions des mains. T. nous apprit bon nombre de chansons patriotiques, et c'est la vieille H., boiteuse énigmatique, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer.

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était «Bouchkara» (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de deux paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice: il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abrégé ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait avec lui en jeep. Parfois «Bouchkara» s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.