

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSIGENEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE IBN KHALDOUN - TIARET
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LETTRES ET LANGUES ETRANGERES FRANÇAIS

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

***La compétence interculturelle et les représentations des
enseignants aux collèges dans la willaya de Tiaret***

Sous la direction de :

PR. GUIDOUME Mohamed

Présenté par :

Mlle. BENSAHRAOUI Amra

Membre du jury:

Président : M.MOSTEFAOUI Ahmed

MC-A- Université de Tiaret

Rapporteur : M. GUIDOUME Mohamed

PR Université de Tiaret

Examinatrice : Mme. DEGAGRA Hayet

MA-A- Université de Tiaret

Année Universitaire : 2018 / 2019

Dédicace

À mes chers parents et à tous ceux qui ont cru en moi.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma gratitude et mes sincères remerciements à mon directeur de recherche M. GUIDOUME Mohamed d'avoir accepté de me prendre en charge pour réaliser ce travail. Grâce à sa disponibilité, ses conseils précieux et ses critiques constructives, j'ai pu terminer cette recherche dans les délais impartis.

J'adresse également mes remerciements à ma famille qui n'a ménagé aucun effort pour me soutenir.

Mes remerciements sincères aux membres du jury de m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer ce modeste travail et ce malgré leurs innombrables occupations.

Je dois remercier mes professeurs pour leur soutien et l'aide précieuse qu'ils nous ont apportés durant toute la période de notre formation.

Sommaire

Introduction.....	8
Chapitre I : Cadre théorique et conceptuel.....	11
1.1. La didactique des langues étrangère.....	12
1.2. Le système éducatif en Algérie.....	12
1.2.1. Le préscolaire.....	13
1.2.2. L'enseignement fondamental.....	13
1.2.3. L'enseignement primaire.....	13
1.2.4. L'enseignement moyen.....	14
1.2.5. L'enseignement secondaire.....	14
1.2.6. L'enseignement supérieur.....	15
1.3. Le statut de la langue française en Algérie.....	16
1.4. La réalité de l'enseignement du FLE en Algérie.....	17
1.5. Les méthodologies d'enseignement.....	18
1.5.1. La méthodologie traditionnelle.....	18
1.5.2. La méthodologie naturelle.....	19
1.5.3. La méthodologie directe.....	19
1.5.4. La méthodologie active.....	20
1.5.5. La méthodologie audio-orale (MAO).....	20
1.5.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	21
1.5.7. L'approche communicative.....	21
1.5.8. L'approche actionnelle.....	22
1.6. L'interculturalité.....	22
1.6.1. La culture.....	22
1.6.2. L'interculturel.....	24
1.6.3. La compétence.....	25
1.6.4. La compétence communicative.....	26

1.6.5. La compétence interculturelle.....	27
1.6.6. L’interculturel en classe de FLE.....	28
1.6.7. La formation des enseignants à l’interculturel.....	29
1.7. Les représentations.....	31
1.7.1. La notion de représentation.....	31
1.7.2. Les fonctions de représentation.....	33
1.7.3. Les représentations et l’enseignement-apprentissage.....	34
Chapitre II: Méthodologique.....	36
2.1. Méthodologie de recherche.....	37
2.2. Echantillon et contexte de recherche.....	37
2.3. Instrument de recueil des données.....	38
Chapitre III: Présentation et analyse des résultats.....	39
3.1. Présentation et analyse des résultats.....	40
3.2. Présentation des données personnelles.....	40
3.3. Présentation des données recueillies.....	41
3.4. Les représentations des enseignements selon la variable « expérience ».....	51
Chapitre IV: Discussion des résultats.....	64
4.1. Discussion des résultats.....	65
4.2. L’utilité de la recherche.....	68
4.3. Les difficultés rencontrées.....	69
4.4. Les limites de la recherche.....	69
Conclusion.....	70
Bibliographie	
Annexes	

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Introduction générale :

Actuellement, à l'ère de la globalisation, de la modernité et de la concurrence sans oublier l'abondance des médias et des nouvelles technologies, la communication entre les hommes est devenue incontournable. Cette nouvelle réalité suppose des compromis au niveau culturel dans la mesure où les hommes devraient se tolérer et accepter leurs différences. L'enseignement des langues étrangères s'impose et devient une nécessité pour s'ouvrir au monde et à d'autres cultures et avoir accès directement à la pensée universelle.

En effet, c'est les contacts entre les peuples et les cultures qui accordent une dimension interculturelle à la langue, une perspective qui a poussé les chercheurs à mettre en évidence l'utilité d'incorporer l'aspect interculturel dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Les didacticiens et les chercheurs des différentes disciplines, après des recherches exhaustives, ont montré qu'un apprenant d'une langue étrangère est censé, non seulement, avoir des connaissances et des performances linguistiques mais d'avoir aussi des connaissances et des compétences de sa propre culture et de la culture de l'Autre ce qui lui permettrait d'accepter l'Autre, d'éviter les préjugés et les malentendus.

En effet, Bourdieu (1982) affirme que : « la langue est plus qu'un instrument de communication, elle est le reflet de la culture, elle construit cette culture même ». Donc la langue n'est pas seulement un outil de communication elle véhicule toute une culture.

L'enseignement du FLE en Algérie s'inscrit dans une approche communicative qui s'oriente vers un seul objectif qui est la compétence communicative ; une compétence que tout apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. Selon Sophie Moirand (1982), cette compétence est composée de plusieurs composantes: la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle. C'est cette dernière composante qui nous intéresse dans ce travail de recherche.

Une compétence linguistique toute seule, même si elle est nécessaire, n'est pas suffisante, un apprenant d'une langue étrangère doit être conscient du rôle de la culture dans l'échange. Il est censé d'une part acquérir la manière d'adopter les comportements et les attitudes langagières reconnus qui facilitent la compréhension de son interlocuteur et d'autre part de pouvoir interpréter correctement les attitudes de son interlocuteur dans une situation de communication. Si non, il risque de faire face à une incompréhension ou une mauvaise interprétation.

Introduction générale

M. Denis (2000), affirme que : « le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie ... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ».

La classe est le lieu de contact entre la culture de l'apprenant est celle véhiculée par la langue enseignée, non seulement par le biais du manuel scolaire mais aussi à travers les représentations de l'enseignant. Ce dernier étant le médiateur entre le savoir et l'apprenant, il doit bien gérer ce contact par ces compétences et ses représentations pour aller au-delà des stéréotypes et des idées fausses et éviter les préjugés et les malentendus.

Aujourd'hui, la notion de représentation est présente dans le champ des études portant sur la langue, leur appropriation et leur transmission (Véronique 1990, Muller 1998). Selon Moore, il y a derrière chaque langue un ensemble de représentations explicites ou non.

Tout travail de recherche s'inscrit dans un domaine particulier et vise un objectif bien précis, La présente recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE et plus particulièrement, elle aborde l'une des problématiques relatives à l'enseignement de la langue française en Algérie.

Notre étude vise les pratiques enseignantes, un des aspects de l'enseignement de la langue à savoir l'enseignement de la compétence interculturelle.

La centration sur l'apprenant qui fait l'objet de la didactique actuellement ne nous empêche pas de diriger le projecteur sur les fonctionnements des pratiques enseignantes, C'est-à-dire le fait que la didactique fonde l'essentiel de ses analyses actuelles sur l'apprenant ne dit pas qu'on doit négliger complètement l'enseignant et ses pratiques.

Nous avons opté pour une recherche qui s'intitule «La compétence interculturelle et les représentations des enseignants au collège à Tiaret ».

A travers cette recherche nous tentons de vérifier si l'enseignant transmet vraiment le savoir interculturel à ses apprenants. Et s'il suscite chez eux le désir d'aller vers l'autre et de découvrir la culture cible.

En d'autre terme, nous essayons de répondre à cette question : quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'installation de la compétence interculturelle en classe du FLE ?

En guise de réponses préalable à cette question, l'hypothèse que nous retenons dans notre travail de recherche est :

Introduction générale

Nous supposons que, dans une classe de FLE, l'enseignant est conscient et bien préparé pour installer et enseigner le savoir interculturel.

En réalisant ce travail nous nous sommes appuyé sur les travaux de plusieurs théoriciens tel que Abdallah-Preteceille, M. Zarate, Louis Porchet, J.P.Cuq, Moore, Muller et l'ouvrage de CECRL.

Concernant l'outil d'investigation pour vérifier notre hypothèse, on a opté pour un questionnaire destiné aux enseignants.

Le choix de la compétence interculturelle se justifie par le fait que cette compétence est reléguée au dernier plan par les acteurs de l'enseignement de la langue.

Concernant le plan de notre travail, nous avons divisé notre mémoire en quatre chapitres:

Dans une introduction générale nous essayerons de présenter les différentes composantes que sous-tend notre travail de recherche ; suivra le premier chapitre "théorique et conceptuel" dans lequel nous exposerons le contexte de la recherche, le système scolaire, les différentes méthodologies d'enseignement, les concepts de « l'interculturalité, » et celui de « représentations ».

Un deuxième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie de recherche que nous avons adoptée, l'échantillon et le contexte de recherche.

Un troisième chapitre exposera les résultats de notre analyse.

Le quatrième chapitre sera consacré à la discussion et interprétation des résultats obtenus.

Dans la conclusion générale nous avons essayé de rappeler le but de notre recherche et de montrer l'efficacité des représentations des enseignants dans l'installation de la compétence interculturelle.

CHAPITRE I

THEORIQUE ET CONCEPTUEL

1.1.La didactique des langues étrangère :

L'expression didactique des langues étrangères (DLE) a succédé au milieu des années 1970 à l'ancienne « pédagogie des langues ». C'est un concept polémique car elle doit accepter d'être une branche d'une discipline générale, qui est la didactique générale et elle doit partager une partie de son nom avec d'autres disciplines voisines parce qu'elle n'est pas une discipline autonome, elle est au carrefour d'un ensemble de disciplines.

Selon Francine Cicurel, (1988 :15) la didactique des langues est indépendante, différente et spécifique pour deux points : Elle n'a pas de discipline objet, contrairement aux autres didactiques et elle peut subir les deux mots d'appropriation « apprentissage et acquisition ».

Pour J.P Cuq (2002 : 24) : « La didactique des langues a pour objet d'étudier des conditions, et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel en son sein, la didactique du français langue étrangère et secondaire DFLES a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel »

Toute langue étrangère enseignée dans une classe a deux statuts, soit, elle a le statut d'une langue étrangère ou secondaire.

Le dictionnaire de didactique des langues (Galisson R. et Coste D. : 1976) propose différentes déclinaisons de la langue : langue cible, langue de départ , langue de référence, langue de scolarisation, langue dominante, langue dominée, langue étrangère, langue maternelle, langue minoritaire, langue mixte, langue nationale, langue officielle, langue partenaire, langue première, langue privilégiée, langue seconde, langue source, langue standard, langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue et cultures d'origine, langue et cultures. Chaque paradigme a ses propres concepts et sa propre méthodologie.

1.2.Le système éducatif en Algérie :

Le système éducatif algérien assure la prise en charge de l'instruction des algériens. La constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous les algériens. L'évolution du système éducatif algérien est passée par trois périodes depuis 1962 : une politique de récupération du système colonial puis des réformes pour affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national, enfin une politique de gestion des flux.

Selon les données statistiques du ministère de l'éducation nationale que nous avons consultées sur le site officiel du ministère, L'école est obligatoire à partir de 6 ans. Le système éducatif algérien est divisé en plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire et moyen), secondaire, professionnel et l'enseignement supérieur.

1.2.1 Le préscolaire :

Les réformes de l'éducation nationale en 2008 ont précisé que l'éducation préscolaire prépare les enfants à l'accès à l'enseignement primaire.

Cette éducation préparatoire a pour mission de favoriser chez les enfants âgés de 3 à 6 ans l'épanouissement de leur personnalité, de développement de leur pratique langagière. L'objectif consiste à donner aux enfants des éléments basiques concernant la lecture, l'écriture, et le calcul à travers des jeux appropriés.

1.2 .2 . L'enseignement fondamental :

L'enseignement fondamental est l'étape de scolarité obligatoire dont la durée est de 9 ans. Depuis l'enseignement de 2003-2004, cet enseignement englobe l'enseignement primaire qui dure 5 ans et l'enseignement moyen qui dure 4 ans. Avant la réforme de 2008, l'enseignement fondamental était organisé en 3 cycles : Le cycle de base, le cycle d'éveil et le cycle d'orientation.

L'enseignement fondamental a pour mission de doter les élèves d'outils d'apprentissage essentiels : la lecture, l'écriture, et le calcul, d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie, renforcer leur identité avec les valeurs et traditions sociales, de s'imprégner les valeurs de la citoyenneté, de développer leur sensibilité et leur curiosité, leur imagination, leur créativité.

1.2.3.. L'enseignement primaire :

L'enseignement primaire dure 5 ans. L'âge d'admission à l'école primaire est fixé à 6 ans révolus. La fin de scolarité dans cet enseignement est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

Selon le rapport sur l'état de mise en œuvre du programme d'action en matière de gouvernance de novembre 2008, le nombre d'effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire pour la période (2007-2008) était de 3931 874, et le nombre de l'école primaire

pour la même période était de 18740, alors que l'encadrement dans l'enseignement primaire assuré par 168 962 enseignants.

1.2.4.. L'enseignement moyen :

L'enseignement moyen dure 4 ans les matières fondamentales dans cet enseignement sont les mathématiques, l'Arabe, le français et l'anglais.

A la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appel « Brevet d'enseignement moyen » (BEM). L'élève est admis automatiquement en 1^{ère} année secondaire générale ou technique ou vers l'enseignement professionnel. En fonction de leur vœux, les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de 16ans révolus.

En 2008, l'effectif des élèves scolarisés dans l'enseignement moyen est estimé à 2595748 accueillent dans 4272 collèges, alors que l'encadrement dans l'enseignement moyen était assuré par 116285 enseignants.

1.2.5 L'enseignement secondaire :

L'admission au cycle secondaire est automatiquement après le cycle moyen, l'enseignement de ce cycle dure 3ans, il est dispensé dans les lycées comprenant l'enseignement secondaire général, et l'enseignement secondaire technique, et l'enseignement polyvalent (général et technique).

En 1^{ère} année de l'enseignement général, les lycéens choisissent entre 2 troncs communs qui ouvriront chacun sur certaines filières pour les 2 années suivantes.

- Tronc commun lettres : orienté sur les matières littéraires ouvre sur 2 filières :
 - Langues étrangères.
 - Lettres / Philosophie.
- Tronc commun science et technologie : orienté sur les sciences, les mathématiques et l'économie, ouvre sur 4 filières :
 - Mathématique.
 - Maths-technique divisé en 3 filières : génie mécanique, électrique, civil.
 - Gestion et économie.
 - Sciences naturelles.

L'enseignement secondaire technique, regroupe les spécialités suivantes : L'électronique, L'électrotechnique, la mécanique, les travaux public et de construction, la chimie, les techniques de comptabilité.

La fin du lycée est marquée par l'obtention du Bac qui permettra d'accéder à l'enseignement supérieur.

L'objectif de l'enseignement secondaire est de poursuivre les objectifs généraux de l'enseignement fondamental : de consolider la connaissance déjà acquises, de développer les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de communication et de prise en responsabilité.

1.2.6. L'enseignement supérieur :

L'histoire de l'enseignement supérieur algérien se divise en 2 phases : avant et après l'indépendance. La première université créée en Algérie est l'université d'Alger, fondée en 1910.

En 1962, l'enseignement supérieur se réduisait à l'université d'Alger, à deux annexes installées, une à Oran et l'autre à Constantine et à quelques écoles établies par la France dans la capitale.

En 1963, l'Algérie ne comptait pas plus de 2500 étudiants et depuis le système a connu une évolution quantitative importante ; en 1971, on ne comptait que 144 étudiants pour 100.000 habitants, et on en comptait presque 3300 pour 100.000 en 2010. Ce n'est qu'une décennie après l'indépendance que l'université algérienne procèdera à une profonde mutation : en 1971 a été créé une université authentiquement algérienne.

L'enseignement supérieur en Algérie, après une période de forte expansion, devrait se préparer au défi de l'amélioration de la qualification des diplômés qui sont appelés à exercer dans tous les secteurs d'activité. En effet, l'un des plus importants objectifs de la réforme est l'insertion professionnelle des diplômées. L'employabilité des diplômés constituait désormais l'un des plus grands indicateurs de la qualité de la formation, de sa pertinence et de son utilité socio-économique.

Cette réforme comporte deux volets

1 : la réactualisation des différents programmes pédagogique par le biais de :

- Une généralisation des enseignements transversaux.
- Une ouverture des enseignements avec l'introduction d'unités d'enseignement optionnelles et une diversification plus disciplinaire.
- Une revalorisation des travaux pratique.

2 : La mise en place d'une nouvelle architecture des formations par l'introduction du dispositif Licence / Master / Doctorat (LMD) qui repose sur :

- Une formation de licence généralisée à toutes les filières (sauf la médecine).
- Une professionnalisation plus accentuée de certaines formations.
- Des unités d'enseignement semestrielles, capitalisables et transférables.

Les contenus des programmes pédagogiques doivent être conçus pour répondre à la satisfaction des besoins de la société et de l'économie.

1.3. Le statut de la langue française en Algérie :

Avant la colonisation de l'Algérie, l'arabe dominait le paysage linguistique. Durant la période coloniale, le français a été imposé dans le pays comme langue officielle, c'était la langue de l'administration et de la gestion du pays.

Après l'indépendance, en 1962, le français a gardé toujours sa place dans le marché linguistique algérien, il était la langue de l'intellectuel, des medias, de la communication etc.

Le gouvernement algérien était devant un énorme problème sur le plan linguistique ; il était obligé de récupérer la place de la langue arabe durant les années 70. On a introduit la politique de l'arabisation, qui consiste à remplacer la langue française par la langue arabe, mais malgré tous les efforts, le français est resté toujours présent dans la réalité linguistique du pays, en particulier, dans un grand nombre d'institutions administratives qui a continué à utiliser la langue française. Il existe même dans le quotidien des algériens, des journaux, des revues, et des chaines de télévisions et radios en français. Cette réalité ambivalente est bien décrite par Rabah Sebaa (2002 : 85) : «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».

L'Algérie est le plus grand pays francophone, qui ne fait pas encore partie de la francophonie.

Actuellement le statut de la langue française en Algérie est polémique, certains le considèrent comme une langue étrangère alors que d'autres la définissent comme une langue secondaire.

Il y a deux mouvements d'intellectuels :

- Le mouvement des partisans de la francisation qui soutiennent la réalité du français en Algérie et estiment que nul ne peut renier la place du français qui s'est enracinée dans la culture algérienne.
- Et les arabisants qui défendent l'idée de l'arabisation de l'enseignement supérieur des sciences et qui voient que le français est la langue du colonisateur et les algériens doivent la rejeter.

1.4.. La réalité de l'enseignement du FLE en Algérie :

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. La focalisation sur les langues étrangère pouvait se justifié dans la mesure où la forte volonté d'ouverture sur le monde constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent.

Le français jouissait néanmoins, avant la réforme d'un statut relativement privilégié son enseignement débutait alors en 4^{ème} année primaire tandis que l'anglais n'était introduit qu'en 2^{ème} année du lycée. La réforme a conservé au français ce statut de 1^{ère} langue étrangère, compte tenu du facteur historico-linguistique et de ses éléments les plus évidents : un usage répandu du français dans l'économie et la société algérienne, la présence en France d'une forte communauté algérienne, de nationalité ou d'origine.

Avec la réforme, l'anglais a bénéficié d'une année supplémentaire d'apprentissage et le français aussi puisqu'il débute désormais en 3^{ème} année primaire au lieu de 4^{ème} année. Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue.

1.4. Les méthodologies d'enseignement :

Pour mieux comprendre les méthodologies adoptées actuellement dans l'enseignement des langues, nous sommes obligés de connaître l'histoire des méthodologies d'enseignement et leur évolution.

Nous ne présenterons pas toutes les méthodologies d'enseignement mais seulement, celles qui ont été adoptées dans les différents systèmes éducatifs dans le monde, et avant de présenter cette évolution, nous montrerons la définition des deux concepts : méthode, méthodologie pour montrer la différence entre les deux concepts et ne plus les considérer comme des synonymes en s'appuyant sur les travaux de C. Puren et J. Pierre Cuq (2002).

Selon J. Pierre Cuq, (2003), on entend par le mot "méthode" « l'ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinée à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenue par un ensemble de principes théoriques, elle peut désigner :

- Soit le matériel d'enseignement.
- Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

Quant à la méthodologie : elle renvoie :

- Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications.
- Soit à un ensemble construit de procédés de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique. »

1.5.1. La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle se pratiquait depuis trois siècles et ce jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. Elle se basait sur :

- Le recours à la traduction dans l'enseignement.
- L'enseignement déductif : "Grammaire explicite".
- Elle donnait une place privilégiée à la culture littéraire.
- Elle reléguait l'oral au second plan en basant sur l'écrit.
- L'interaction en classe se faisait en sens unique «du professeur vers les élèves». C'est-à-dire : une autorité absolue de l'enseignant. La langue utilisée en classe est la langue maternelle. Le texte littéraire était considéré comme un support d'apprendre la culture. C'était interdit de commettre les erreurs.

D'après Henri Besse (2000), la méthodologie traditionnelle « n'était pas efficace parce que les compétences des apprenants ont été toujours limitées et on aurait dû la remettre en cause. Vers la fin du 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle coexiste avec une nouvelle méthodologie, qui est « la méthodologie naturelle. »

1.5.2. La méthodologie naturelle :

Elle se situait vers la fin du 19^{ème} siècle, elle coexistait avec la méthodologie traditionnelle. Sa conception d'apprentissage s'oppose radicalement aux idées précédentes. Elle est appelée naturelles, parce que l'acquisition d'une langue étrangère est semblable à celle d'une langue maternelle. Selon F. Gouin, « sa théorie née de sa propre expérience d'apprendre la langue allemande. ». C'est le premier qui s'est interrogée sur la langue. Pour lui c'est le besoin de communiquer avec l'autre et de franchir les barrières culturelles qui exigent l'individu à apprendre des langues.

C'est pour cette raison qu'il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de cette méthode de F. Gouin que les méthodologies vont se baser sur les théories psycholinguistiques, sociolinguistiques. Il a sa propre façon de voir la langue qui lui a permis de créer des méthodes de séries mais elles restent incomplètes car elles ne présentent que quelques-unes des séries possibles. Elle n'était pas conventionnelle et ses critiques ont donné une naissance à une autre méthodologie. "La méthodologie directe".

1.5.3. La méthodologie directe :

La méthodologie directe est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une révolution interne de la méthode traditionnelle et la méthode naturelle. Elle s'est appliquée au début du 20^{ème} siècle. La révolution industrielle et les nouveaux besoins de la société qui voulait s'ouvrir sur le monde et ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser des échanges économiques, politiques, culturels, touristiques etc. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué un nouvel objectif : "La pratique de la langue" et sa maîtrise comme instrument de communication.

Cette méthodologie se base sur les principes suivants :

- Concernant le vocabulaire, un enseignement des mots étrangers, sans passer par l'intermédiaire de leur traduction à la langue maternelle en utilisant des objets ou des images pour expliquer le vocabulaire.
- La primauté de l'oral sur l'écrit : l'utilisation de l'oral sans passer par sa forme écrite.
- L'enseignement de la grammaire est un enseignement inductif.
- L'utilisation du non verbale, les gestes et les mimiques.

Elle était trop rigide parce qu'elle exigeait une excellente maîtrise de la langue orale de la part de l'enseignant, donc elle est qualifiée comme un véritable gaspillage d'énergie.

1.5.4. La méthode active :

La méthode active présente un compromis entre le modèle traditionnel et le modèle moderne. Elle a été utilisée dans l'enseignement des langues étrangères depuis 1920, jusqu'à 1960. Elle a gardé certains principes de la méthodologie traditionnelle et a maintenu les grands principes de la méthodologie directe ; elle a donné une certaine souplesse à la méthodologie directe en permettant le recours à la langue maternelle ; Elle vise les trois principes de l'enseignement-apprentissage : Formatif, Culturel, Pratique.

Elle rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Elle a été mise en cause en 1969 à cause de ses insuffisances en laissant la place à une nouvelle méthodologie.

1.5.5. La méthodologie audio-oral : (MAO)

Appelée aussi méthode de l'armée, elle est née vers la fin de la 2^{ème} guerre mondiale. L'armée américaine a décidé de former rapidement des militaires capables de communiquer en langues étrangères. Elle a intégré de nouvelles technologies. Elle s'est basée sur les théories linguistique-psychologique (structuralisme et le béhaviorisme)

Le but de la MAO est de communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi on visait les quatre habiletés : écouter, parler, lire, écrire. On accorde la priorité à l'oral et on exige une bonne prononciation. L'enseignement de la grammaire se faisait d'une manière inductive aux débuts des années 1960, la grammaire générative s'est attaquée au structuralisme et au behaviorisme. Elle a été critiquée par le cognitivisme. Ces critiques ont mis en cause cette méthodologie.

1.5.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

Après la fin de la 2^{ème} guerre mondiale, la France s'est trouvée obligée de lutter contre la forte expansion de l'anglais et de trouver son rayonnement culturel et linguistique, elle a décidé de pratiquer une politique de diffusion de sa langue : "le français". Elle a essayé de renforcer son implantation dans ses colonies.

Elle a créé le CREDIF en 1954 et le bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) en 1959.

La SGAV s'est développée avec Peter Guberina de l'université de Zagreb (Slovénie), au milieu des années 50. Elle s'est caractérisée principalement par l'utilisation conjointe de l'image et le son (Supports audio-visuels) dans ses cours.

La leçon SGAV repose sur différentes phases successives : Phase de réparation, d'explication, de répétition d'exploitation, de transposition.

La SGAV a exigé la mise en place d'un dispositif lourd qui comporte des formations spécifiques pour les enseignants par le biais de stages souvent plus technique que proprement pédagogique. Au début des années 70, elle a cédé la place à l'approche communicative.

1.5.7. L'approche communicative :

Elle s'est développée à partir des années 1970. Chomsky a beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle adoptée en Grande-Bretagne ; sa linguistique n'est pas la source directe de l'approche communicative. C'est la convergence de quelques courants de recherche et l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen qui a donné naissance à cette approche (Cuq et Gruca : 2002).

A ce moment-là, l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est portée sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants, insérés dans le monde de travail et formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement pour donner naissance à une nouvelle méthodologie.

Dans l'approche communicative les 4 habiletés peuvent être développées à des degrés et niveau divers et variable d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, car ce qui compte beaucoup plus, les besoins langagiers des apprenants.

- La langue est conçue comme un instrument de communication.
- L'approche communicative rend l'apprenant actif.

Et elle se base sur :

- La centration sur l'apprenant.
- L'interaction se fait en double sens : enseignant - apprenant, apprenant – apprenant.
- Les documents authentiques.
- La compétence de communication est le concept fondamental de cette approche.

On a mis fin à l'idéologie communicative parce que :

- La communication ne suffit pas pour l'action sociale et peut même la gêner.
- C'est l'action sociale qui détermine la communication et non pas le contraire.
- C'est l'action commune et non la simple communication qui est la condition d'une véritable compréhension de l'autre.
- C'est l'intérêt sur l'action qui a donné naissance à une nouvelle perspective appelée "approche actionnelle".

1.5.8. L'approche actionnelle :

L'approche communicative prend vers la fin des années 90, par une nouvelle extension et a donné lieu à ce qu'on appelle "approche actionnelle". Une approche qui propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action suscite l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Elle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Elle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais aussi à agir et surtout à agir avec l'autre.

1.6. L'interculturalité

1.6.1. La culture :

Etymologiquement parlant, le mot culture vient du latin "cultura" qui désigne : le soin que l'on procure à une terre afin de la rendre fertile et rentable. Ce terme provient à son tour du verbe «colère» qui signifie : habiter ou cultiver. (Dictionnaire Larousse, 1998)

Dans un deuxième sens, il signifie : « l'action de cultiver l'esprit et l'enrichir par l'ensemble des connaissances acquises par un individu. » (Dictionnaire Larousse, 1998)

Le philosophe Romain Cicéron est le premier qui a employé le terme "culture" : «Un champ si fertile soit-il, ne peut être productif sans culture et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement [...] La culture de l'âme, c'est la philosophie...»¹

La première définition de la culture renvoie à l'anthropologue E.B Taylor, dans son livre «Primitive culture» 1871, dans lequel il a défini la culture et civilisation comme des synonymes. Ce n'est qu'après qu'on est arrivé à distinguer entre les deux concepts : «La culture » et la « civilisation ».

La notion de culture est entendue dans son sens ethnographique comme « un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, le morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qui acquièrent l'homme en tant que membre d'une société».

La définition psycho-anthropologique donnée par Claude Canet (1993) va dans le même sens, il définit la culture comme « un ensemble de système de significations propre à un groupe, significations prépondérantes qui apparaissent comme valeur et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise, se différencie avec les groupes voisins...»

Le petit Robert (1988) définit la culture comme « L'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. La culture est associée à la connaissance, à l'éducation, à la formation et au savoir à l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation à l'ensemble des formes acquises des comportements, dans les sociétés humaines avec un renvoi au «culturalisme»

Par ailleurs, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) la définit comme : « un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle. La capacité à faire des différences, c'est-à-dire, construire et légitimer des distinctions. »

Cette définition part de la capacité à opérer des distinctions qui permet de décrire la culture. Pour G. Zarate, (1986), la culture relève d'une « Capacité à anticiper les malentendus, qui relève d'une éducation du regard et à la perception d'autrui».

¹<http://www.aline-Louangvannasy.org/article-cours-la-cultur-116540027.html> Consulté le 24Janvier 2019

En synthèse nous dirons que la notion de culture désigne l'ensemble des connaissances, des valeurs, des croyances, des traditions, des coutumes ainsi que les différents comportements propres à un groupe humain qui permet de le caractériser et qui se transmettent socialement d'une génération à une autre.

La culture est cruciale, car elle régit chaque aspect de notre vie et elle permet aussi, à ceux qui partagent une culture semblable de communiquer les uns avec les autres sans avoir besoin de discuter de la signification des choses à tout instant. C'est ce qu'on nomme « compétence interculturelle »

1.6.2. L'interculturel :

Le terme "interculturel" vient du mot anglais "Cross-cultural" qui est apparu pour la première fois durant les années 30 grâce aux travaux de l'anthropologue G.P. Murdock.

Ce terme sous sa forme nominale ou adjectivale, ne figurent ni dans le dictionnaire des langues, ni dans la version du petit Robert.

Le terme "Interculturel" est la combinaison entre "inter" et "culturel" qui signifie "entre" "culture". Une combinaison qui traduit une idée de lieu, de mise en relation entre les cultures.

Il existe de nombreuses définitions du terme selon l'angle sous lequel il est envisagé, la sociologie, la psychologie, l'éducation etc. Il s'intéresse aux phénomènes résultants de la rencontre de deux ou plusieurs cultures.

Selon C. Clanet (1993 : 21), L'interculturel «introduit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre culture». Il ajoute que c'est aussi « un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent ».

Historiquement parlant, l'interculturel s'est développé autour de la migration liée à la décolonisation. Cette notion est née en France dans les années 70 en contexte français visant l'assimilation de cultures migrantes à l'école. Il s'agissait de faire face aux situations de crise et aux dysfonctionnements liés aux questions migratoires.

Pour Dumont (2008), « le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel" non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action».

Dans le domaine de la didactique des langues, on accorde une grande importance à l'aspect interculturel dans l'enseignement des langues étrangères. A ce propos, M. A-Preteille (1996) le définit comme «une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle».

Ainsi J. Pierre Cuq (2003 : 126), affirme que : « L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer)».

1.6.3. Le concept de "compétence"

Le concept "compétence" est un concept qui a des facettes différentes selon les différents domaines. Ce mot est apparu pour la première fois dans le domaine de l'industrie, puis, il s'est imposé dans le domaine de l'enseignement.

Dans le domaine professionnel, on a accordé plusieurs définitions à cette notion. Parmi ces définitions nous retenons celle de Paquay (2001) qui nous semble plus globale : «la compétence est un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives (ou des «combinaisons», «orchestrations» de savoirs, savoir-faire, attitudes, schémas d'actions, routines,...) [...] mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) [...] pour faire face à une famille de situations – problème (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet)».

La compétence résulte de la mobilisation et de l'utilisation d'un ensemble de ressources internes ou externes dans les situations relevant d'un contexte professionnel.

Dans le domaine de l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation problème.

Marc Bru (2005) l'envisage comme : «les compétences pour enseigner ne sont autres que ces processus organisateurs et régulateur qui interviennent dans la réduction-extension des possibles».

Généralement les compétences sont définies comme des séries d'habilités acquises en situation d'apprentissage et qui rend apte à remplir des rôles et des tâches.

A l'origine du concept de "compétences" se trouve l'idée qu'il ne suffit pas de maîtriser des savoirs (calculer, lire...) car ce qui importe est ce que l'on fait de ces connaissances. Ce concept se rattache à la relation entre les connaissances et l'action.

La compétence se démontre dans l'action, dans la capacité d'un individu à mobiliser des connaissances acquises et les ressources de l'environnement (document, outils...) dans un contexte particulier. Elle se développe dans la capacité s'adapte au changement. Plus encore elle s'évolue en contexte.

1.6.4. La compétence communication :

Aujourd'hui, la compétence communicative devient un objet capital de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cela implique une approche basée sur la communication et sur le développement progressive de cette compétence «approche communicative».

En effet, c'est grâce à cette approche que les spécialistes ont commencé à réfléchir sur la nécessité de l'enseignement de la culture.

Selon Hymes (1984 : 47), «les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autre terme, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de norme d'emploi. » Pour lui, il ne suffit pas de maîtriser un code linguistique pour communiquer, mais il faut aussi d'avoir la capacité d'un bon usage de la langue dans les différentes situations de communication.

Une compétence communicative est donc, la faculté qui permet aux interlocuteurs de différentes cultures de s'intégrer dans une même situation de communication.

Selon Sophie Moirand, (1982) cette compétence est composé de plusieurs composantes :

-La composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance grammaticale, syntaxique, lexicale, sémantique, les modèles textuels etc.

-La composante discursive, c'est-à-dire la connaissance de différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de contexte socioculturel.

-La composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

-La composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance des noms sociaux de communication et des règles du système culturel

Avoir une telle compétence peut rendre l'utilisation de la langue authentique et engage l'apprenant à utiliser ses divers connaissances dans les situations de communication de plus en plus complexes.

1.6.5. La compétence interculturelle :

Dans le contexte d'une globalisation croissante, les spécialistes des différents domaines accordent une grande importance à la compétence interculturelle et surtout dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, la didactique l'a mis au centre de ses réflexions et en a fait une compétence incontournable. C'est pourquoi dans le cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL), cette compétence y est prise en compte et y est défini comme l'une des compétences générales tout aussi nécessaire et importante que les autres.

La compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser des différences d'une autre culture, de s'y adopter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différences. C'est une compétence transversale et complexe, cette transversalité empêche toute revendication exclusive de son appartenance.

A ce propos, Byram (1997) considère que «la didactique des langues étrangères ne doit pas et n'a pas besoin de revendiquer la responsabilité exclusive de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence interculturelle».

Ainsi, selon Chen et Straosta (1996 :358) citées par Ogay (2000 :41), la compétence interculturelle d'un individu est « la capacité de négocier des significations culturelles et d'accomplir de façon adéquate des comportements de communication

efficace qui reconnaissent les différentes identités des inter actants dans un environnement spécifique».

Abdallah-Pretcielle (1996), pense que : «la compétence interculturelle ne se traduit pas seulement dans une simple connaissance descriptive des cultures, mais une maîtrise de situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique, et culturelle)»

Tous ces chercheurs vont dans un même sens : La compétence interculturelle est indispensable dans une communication entre des interlocuteurs de différentes cultures.

1.6.6. L'interculturel en classe du FLE:

La naissance de la notion de compétence interculturelle est due aux phénomènes de mondialisation acquérir cette compétence nous permet de savoir bien gérer et analyser des situations de communication entre des individus ou des groupes qui ont des cultures différents.

Dans le domaine d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. La classe est le lieu de rencontre entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée.

L'objectif ultime visé de tout enseignement apprentissage d'une langue étrangère est de développer une compétence à communiquer chez l'apprenant or il est reconnu qu'une compétence linguistique toute seule n'est pas suffisante et l'apprenant doit avoir une conscience interculturelle. C'est pour cette raison qu'on doit prendre en considération l'aspect interculturel dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, apprendre à communiquer ne veut pas dire savoir s'exprimer, mais c'est beaucoup plus apprendre à agir et à vivre en commun. C'est le principe qui a conduit les didacticiens à insister sur la nécessité de la création d'une nouvelle discipline pouvant remédier au dysfonctionnement et aux malentendus communicatifs existants entre les personnes possédants des références culturelle différentes.

A propos de ce sujet, Robert Galisson (1999 : 96) a insisté sur le développement de la didactique des langues-cultures, il a souligné que : «Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va

avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens avec les outils et dans l'univers de l'autre ».

Il s'agit, du point de vue de l'enseignement et de l'acquisition, de développer chez les apprenants des capacités d'interprétation et de mise en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, et de gérer les dysfonctionnements. Selon Byram et All (2002 :27), dans l'approche interculturelle «il est plus important, pour un apprenant, d'acquérir la faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information».

En effet, les stéréotypes recouvrent une place importante dans une classe de FLE, où l'apprenant se trouve en face à ces stéréotypes, à un moyen de formation ou de déformation de la réalité sociale et culturelle, qui peut engendrer des situations de malentendus et de l'ambiguïté au sein d'échange scolaire.

En outre, avoir des préjugés, c'est formuler un jugement inconsidéré et définitif sur une personne ou un groupe de personnes et connaître suffisamment. Ils se fondent toujours sur un stéréotype.

Dans une classe de FLE l'apprenant peut avoir des idées fausses sur la langue étrangère et la culture cible, et surtout en Algérie où la langue française est considérée comme la langue du colonisateur et cette vision peut freiner le processus d'apprentissage.

Donc, les apprenants d'une langue étrangère ne peuvent lutter contre les préjugés que par une meilleure compréhension et approfondissement de leurs propres cultures et personnalité. Là, le rôle de l'enseignant de la langue étrangère consiste à sensibiliser ses apprenants par la compréhension de leur culture et leurs identités.

En classe de langue, la xénophobie a un grand impact sur les apprenants et leurs attitudes envers la langue étrangère. Les apprenants peuvent présenter un rejet à l'égard de l'étranger et sa culture. Leur haine et leur rejet envers l'autre peuvent paralyser leur apprentissage. Si l'école ne tient pas au sérieux ce problème.

1.6.7. La formation des enseignants à l'interculturel :

L'enseignant de la langue étrangère doit recevoir une formation interculturelle et acquérir suffisamment de compétences dans ce domaine.

En fait, en Algérie, la formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des enseignants. Portant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes cette compétence avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension. L'enseignant ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays étranger, ou être un expert sur celui-ci, sa tâche consiste à amener ses apprenants à comprendre les différences entre leur culture et la culture de l'Autre et à établir une relation entre deux cultures et ce en les poussant à être ouverts sur le monde et accepter l'Autre, être tolérants pour prévenir les malentendus et être en mesure de comprendre certaines gestes, certaines attitudes.

Selon le dictionnaire Larousse, enseigner, « c'est apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons. »

Un enseignant est donc, une personne chargée de transmettre les connaissances, les méthodes de raisonnement aux autres dans le cours d'une formation générale ou spécifique.

Le rôle de l'enseignant dans le processus de l'enseignement-apprentissage est très important, c'est l'un des trois pôles du triangle didactique «savoir-enseignant-apprenant»

Un enseignant est le médiateur entre le savoir et l'apprenant ; il est le plus proche de l'apprenant dans l'activité de l'enseignement-apprentissage, il assure la bonne gestion de cette opération. Dans ce sens, l'enseignant d'une langue étrangère a un rôle important à jouer, puisque il est le médiateur entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère.

Il est le détenteur d'un «pouvoir» : la transmission de la langue-culture étrangère. Il est alors, indispensable pour lui, d'avoir une connaissance objective des rapports qu'il entretient tant avec sa langue-culture maternelle, qu'avec la langue-culture étrangère, afin de ne pas être perçu comme un agent de domination culturelle.

L'enseignant étant qu'un lien entre les apprenants et la langue-culture étrangère, c'est à lui qu'incombent les choix du quotidien pour faire progresser le groupe. Il fixe des objectifs, des étapes successives. Ces choix ne sont pas neutres, ils relèvent d'une réflexion basée sur une formation mais aussi sur des convictions révélatrices de la façon dont il perçoit l'autre.

Selon Castelloti et Moore (1996 : 20) «le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire d'autre à travers des représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté : apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeur qui est potentiellement différent, voire contradictoire avec celui dans lequel ils sont socialisés. »

Là, l'enseignant d'une langue étrangère est dans une situation complexe. Il doit gérer ce paradoxe, en recourant à certaines stratégies en s'appuyant d'une part sur ses propres compétences et ses caractéristiques personnelles (sa formation, son savoir, ses représentations...) et ce que l'école lui offre comme programmes, méthodes et manuels d'autre part.

1.7. Les représentations :

1.7.1 : La notion de représentation :

C'est au sociologue E. Durkheim (1898) que revient la première utilisation du terme « représentation » en distinguant, les représentations collectives et les représentations individuelles. Il définit ces dernières comme des croyances et des valeurs communes à tous les membres d'une société.

La psychologie sociale va conceptualiser et préciser la notion de représentation.

S. Moscovici (1986:53) la définit comme étant « une organisation psychologie, une modalité de connaissance particulière » ; il considère la représentation collective comme: « un système cohérent de savoirs partagé par un groupe d'individus ».

La représentation est une notion utilisée dans différents domaines de la psychologie, la sociologie, à la fois dans des problématiques étroites concernant la résolution des problèmes et dans les problématiques beaucoup plus large à propos de la communication ou de l'éducation.

Il y a essentiellement deux grandes manières de définir ou d'appréhender le concept de« représentation ». Les travaux du philosophe Louis Marin et de l'historien Roger Chartier ont insisté sur cette double définition. D'une part, la notion de représentation peut

désigner la présentification d'une absence au moyen d'un langage. La notion renvoie alors à l'acte de représenter ou bien au produit sémiotique de cet acte.

Pour Chartier (1998): « la relation représentative est une mise en rapport d'une image présente et d'un objet absent, l'une valant pour l'autre ».

Selon lui, « Les représentations ne sont pas ce qu'elles représentent, c'est parce que les langages ne se confondent jamais avec les réalités qu'ils cherchent à décrire. Donc, elles peuvent contribuer, précisément, à façonner et à construire ce dont elles tiennent lieu. Dans ce sens, la relation entre une représentation et son objet est de manifestation et d'interprétation. »

Représenter est donc, non seulement faire apparaître mais aussi conférer une signification à l'objet représenté. D'autre part, cette notion relève de la signification théâtrale ou dramatique de la notion, la démonstration d'une présence, aussi : « la présentation publique d'une chose ou d'une personne ».

Les représentations sont des savoirs socialement élaborés et partagés à l'intérieur d'un groupe social, plus ou moins homogène.

Selon les définitions de Jodelet (1984) ou d'Abric (1987), les représentations sociales « constituent une forme de connaissance du monde : elles se construisent à travers les échanges suscités par les objectifs de la vie quotidienne, à partir de l'expérience quotidienne de la communication. »

La prise en compte des représentations sociales permet de mieux cerner la culture d'autrui, et d'atténuer le choc culturel.

D. Jodelet (1989:39) définit la notion de représentation comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale »

La représentation est ainsi déterminée par l'action sociale des sujets appartenant à un même groupe.

Le sociologue C. Guimelbi (1999) dans la pensée sociale écrit que les représentations sociales « recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard

d'un objet social donné...leur fonction première est d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part en entourant avec elle des rapports de symbolisation et d'autre part en lui attribuant des significations »

Guimelbi a la même idée de Jodelet qui dit que la représentation est déterminée par l'action sociale. Il ajoute aussi que les représentations ont une fonction de décrire la réalité de l'individu.

Pour Abric (1988) « On appelle représentation, le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est conforté et lui attribue une signification spécifique ».

La représentation est donc, un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se réfèrent à un objet ou une situation, elle est déterminée par le sujet et par le système social dans lequel il est inséré et par la nature des liens entre le sujet et son système social. Elle naît de la nécessité éprouvée par l'être humain de connaître le monde qui l'entoure.

Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la société, elles-mêmes construites socialement. Elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

Dans une classe de langue étrangère, les représentations peuvent permettre de problématiser la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère et de renforcer la cohésion du groupe qui les exprime.

Donc, il est essentiel que l'enseignant travaille sur les représentations de l'autre avec ses apprenants. Il est censé les amener à connaître certains codes culturels propres à la culture cible et leur apprendre à les manipuler.

1.7.2 : les fonctions de représentations :

Selon les chercheurs des différents domaines, les représentations peuvent avoir les fonctions suivantes :

- Fonctions cognitives :

Moscovici à travers la psychanalyse a mis en évidence que les représentations permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée.

- Fonctions d'interprétation et de construction de la réalité :

-Elles interprètent le monde et la vie quotidienne.

-Elles s'élaborent dans des valeurs et des contextes qui ont une incidence sur la construction de la réalité.

- Fonctions d'orientation des conduites et des comportements :

Les représentations sont toujours porteuses de sens, elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements.

- Fonctions identitaires :

Jodelet parle d'affiliation sociale et que les idées communes et le partage du langage affirme l'identité sociale.

Les représentations situent les individus et les groupes dans le champ social et elles permettent d'élaborer une identité sociale ou personnelle.

- Fonction de justification des pratiques :

Selon Abric, il s'agit d'un nouveau rôle des représentations, celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné .Chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant à posteriori des prises de position et des comportements.

1.7.3 : Les représentations et l'enseignement-apprentissage :

Aujourd'hui, la notion de représentation est largement utilisée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Les images que l'individu se fait d'une langue influencent énormément son apprentissage de cette langue.

Dans ce domaine, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs, elles sont perçues comme des modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation. Elles peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir, comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou les règles d'actions spontanées ou apprises, plus que cela, elles portent « un savoir

préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves ».(Groult, 2002).

Du point de vue interculturel, l'enseignement des langues comporte deux volets :

- S'intéresse au relativisme culturel : ce domaine relève de l'abstrait, il consiste à adopter certaines "attitudes", une compréhension de la part de l'enseignant et de l'apprenant et une ouverture sur l'autre avec intérêt et respect :

- S'intéresse au développement de techniques de la classe, des méthodes et des manuels : ce volet relève du concret touche en particulier les démarches et les actions à suivre. Balboni suggère d'enseigner chaque langue dans une salle spécifique afin d'atteindre le dépaysement nécessaire et de recréer un peu de l'ambiance du pays cible et « la classe devenant alors un morceau du pays de la langue cible et une métaphore de l'ouverture sur l'autre » (In Aouadi, 2002).

Du fait que les représentations sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. Elles peuvent jouer un rôle déterminant dans l'échec de l'apprenant, contribuent aux processus de discours et de dévalorisation, comme elles peuvent susciter des dynamiques de réussite. C'est à ce niveau que l'enseignant doit être vigilant au rôle des représentations et des usages de la langue, à la variété des normes ou sous-normes et leurs fonctions à la diversité des pratiques culturelles tout en écartant toute discrimination.

Cet ancrage devra faire la richesse de l'enseignement car pour chaque situation pédagogique, les apprenants apportent avec eux leur bagage culturel et la prise en compte, la compréhension et le respect des systèmes symboliques de chacun sont des compétences essentielles à enseigner. Seule la découverte de ses propres représentations peut permettre de se situer pour aborder sûrement celles d'autrui.

CHAPITRE II

METHODOLOGIQUE

Introduction :

Le thème de notre mémoire s'intitule « la compétence interculturelle et les représentations des enseignants aux collèges ». Il nous a conduit à faire une enquête par l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants. Notre outil d'investigation se compose de 10 questions fermées où chaque enseignant est sollicité à répondre aux différents items par : totalement en désaccord –en désaccord –totalement d'accord ou d'accord.

Ces questions ont été élaborées en fonction de notre problématique et l'hypothèse émises au départ

II.1. Méthodologie de recherche :

Notre recherche s'inscrit, donc, dans les recherches dites qualitatives. Parmi les différentes définitions accordées au terme « recherche qualitatif », nous retenons celle de Taylor et Bogdan, (1984) : « C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. »

Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel.

On vise à travers cette recherche à répondre à la question suivante :

-Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'installation de la compétence interculturelle en classe du FLE?

Nous supposons que, dans une classe de FLE, l'enseignant est conscient et bien préparé pour installer et enseigner le savoir interculturel.

II.2. Echantillon et contexte de recherche :

Notre recherche a été réalisée auprès des enseignants du français au collège. La population visée est donc composée de l'ensemble des enseignants du français langue étrangère (FLE) au cours de l'année scolaire 2018/2019. Dans le chef-lieu de la wilaya de Tiaret ainsi que dans les quelques localités périphériques (Ain Kermes – Frenda – Medrissa –Sougueur-). Notre corpus est composé de 95 enseignants.

II.3. Instrument de recueil des données :

Nous avons expliqué aux enseignants l'objectif de notre travail de recherche et cela en vulgarisant le type de notre instrument de recherche ainsi que le choix du type des questions et les modalités des réponses selon l'échelle adoptée.

La collecte des données a été faite à travers un questionnaire destiné aux enseignants qui ont pris la peine de répondre aux questions et ce par sollicitation directe. En effet, après la phase de remise des questionnaires aux enseignants, nous les avons, après quelques jours, sollicités, une seconde fois, individuellement, pour la collecte des questionnaires.

Notre questionnaire contient deux parties : La première est consacrée aux données personnelles des enseignants et la deuxième partie représente un nombre de questions fermées (10 questions) sous forme d'items selon l'échelle de Likert.

L'échelle de Likert est un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez les individus. Elle tire son nom du psychologue américain Rensis Likert. L'échelle consiste en une ou plusieurs affirmations ou items pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord.

Cette échelle est fréquemment utilisée pour mesurer les opinions plus nuancées qu'une simple réponse linéaire (oui / non)

Les échelles de Likert sont très répondues, car elles sont parmi les échelles les plus fiables pour mesurer les opinions, les perceptions et les comportements.

L'un des grands avantages de l'échelle de Likert est qu'elle permet d'éviter certains écueils de la conception des sondages, telles que les questions trop vagues auxquelles les participants ont du mal à répondre. Ces derniers peuvent alors ressentir une certaine frustration qui les pousse à répondre trop vite ce qui nuit à la qualité des données recueillies.

L'élaboration d'un questionnaire final est passée par deux étapes. Tout d'abord, on a élaboré un questionnaire qui comporte 15 questions préliminaires. Ensuite, ce questionnaire a été soumis à notre encadreur pour le corriger, modifier les questions ambiguës et éliminer d'autres questions qui ne sont pas utiles. Pour arriver à la dernière version de notre questionnaire qui contient 10 affirmations claires et compréhensibles pour avoir des réponses cohérentes et fiables.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

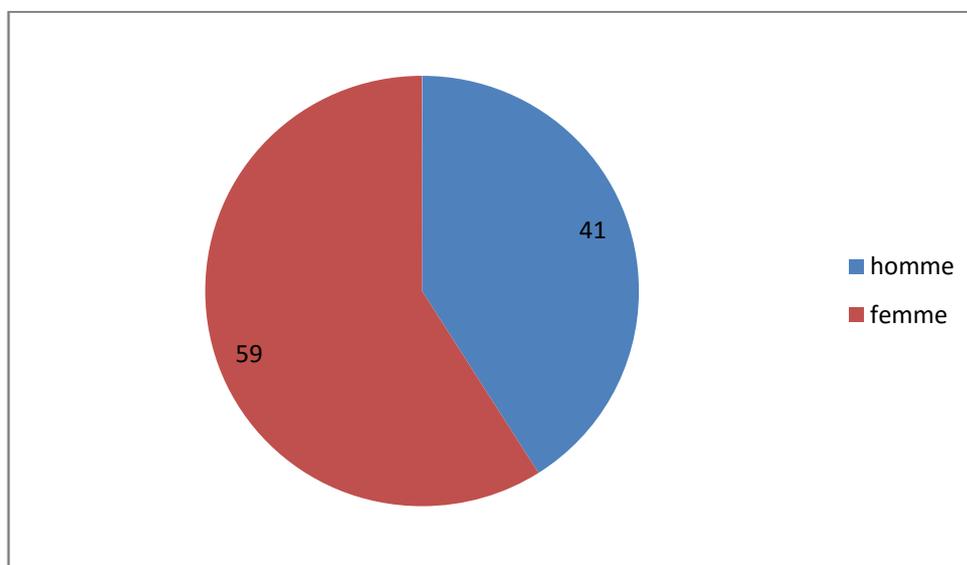
III. Présentation et analyse des résultats :

Cette partie sera divisée en deux parties : La première sera réservée aux données personnelles et la deuxième partie sera réservée aux données proprement dites.

III. 1. Présentation des données personnelles :

-Tableau récapitulatif n°01 : données selon la variable « sexe ».

Sexe	Effectif	Pourcentage
Hommes	39	41%
Femmes	56	59%
Total	95	100%

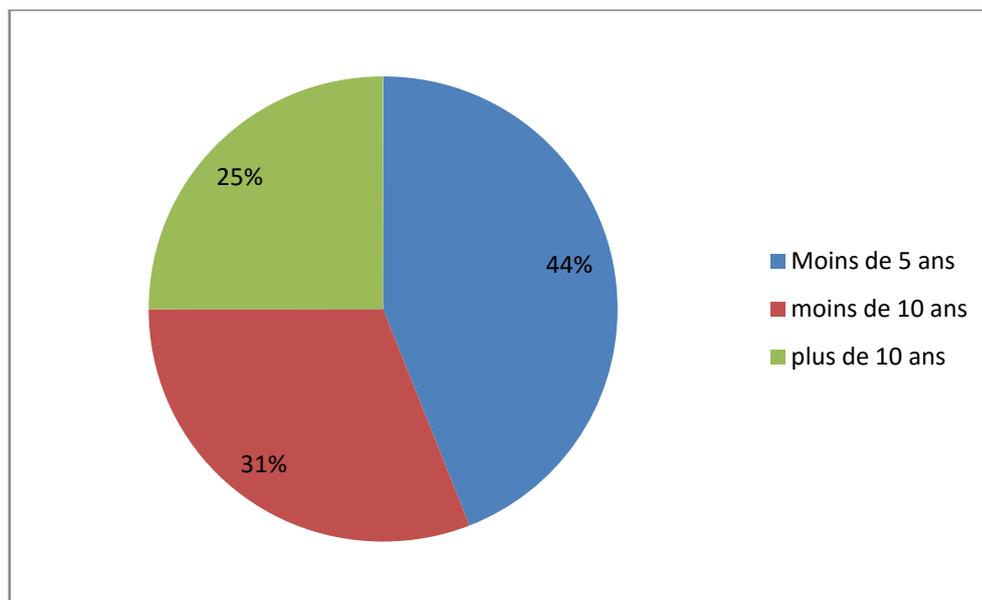


-Histogramme n°01 : pourcentage des enseignants selon la variable « sexe ».

Nous observons que les femmes représentent 59% de l'échantillon par rapport à l'effectif des enseignants hommes qui représente 41% de l'échantillon. Cela indique que les femmes occupent une place très importante dans le secteur de l'enseignement grâce à l'évolution de son statut dans la société algérienne.

-Tableau n°02 : Données selon la variable « expérience ».

Les années d'expérience	Effectifs	Pourcentage
Moins de 5 ans	42	44%
Moins de 10 ans	29	31%
Plus de 10 ans	24	25%
total	95	100%



Histogramme n°02 : pourcentage des enseignants selon la variable « expérience ».

Quant à l’expérience d’enseignement : parmi 95 enseignants, 42 enseignants ont moins de 5 ans d’expérience, ce qui représente 44% de l’effectif, 29 enseignants ont plus de 5 ans et moins de 10 ans ce qui représente 31%

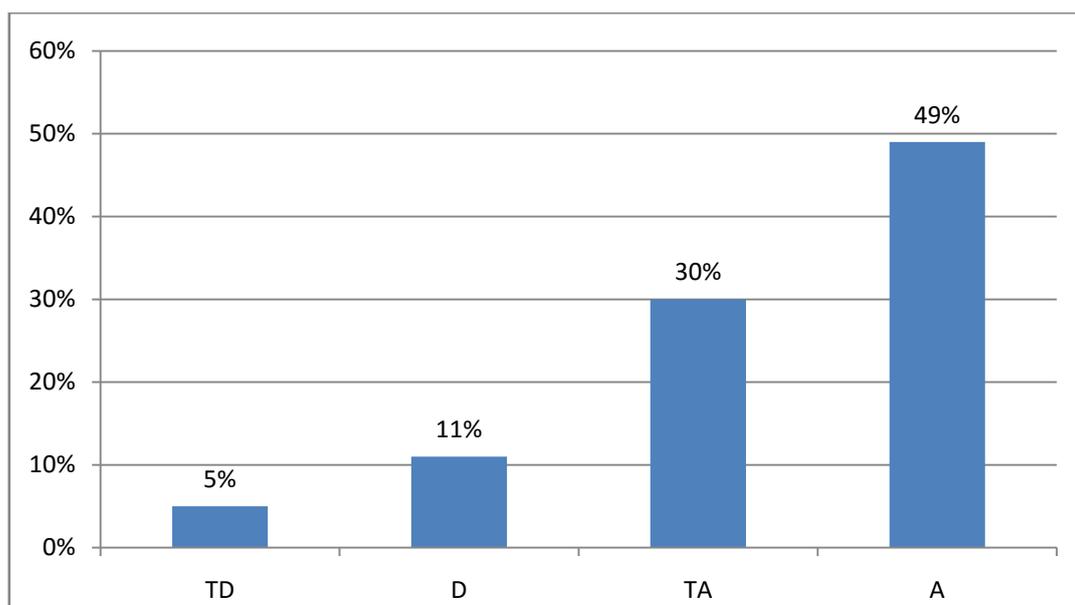
Alors que 24 enseignants ont plus de 10 ans d’enseignement et représente 25% de l’effectif total de notre échantillon.

III. 2. Présentation et analyse des données recueillies

III. 2. 1. Représentations selon l’item 01 :

Items		TD	D	TA	A
01	Les nouveaux programmes de français pour le moyen en Algérie ne permettent pas l’installation d’une compétence interculturelle	5	11	30	49
Fréquences relatives (%)		5%	12%	32%	51%

Tableau n°03 : L’installation d’une compétence interculturelle par les biais des contenus des programmes actuels.



Histogramme n°03 : L'installation d'une compétence interculturelle par les biais des contenus des programmes actuels.

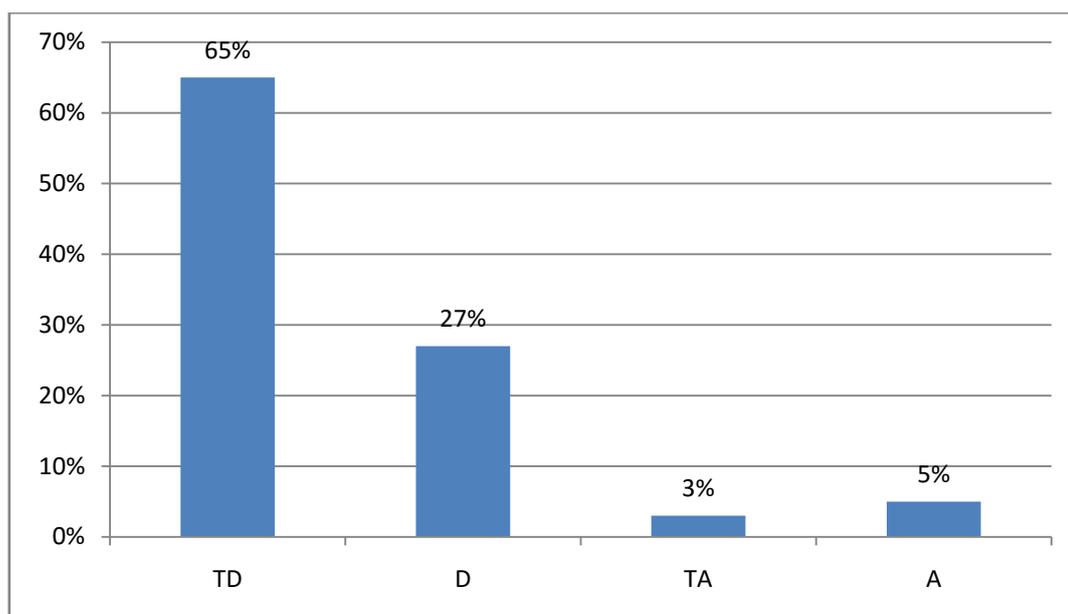
-L'affirmation de l'item 01 a pour objectif de découvrir si les nouveaux programmes de français au collège donnent lieu à l'installation de la compétence interculturelle.

Le tableau et l'histogramme relatifs à l'affirmation de l'item 1 nous montrent qu'une minorité des enseignants questionnés a été en désaccord avec notre affirmation, nous constatons que seulement 5% des enquêtés qui sont totalement en désaccord, 12% qui sont en désaccord avec l'affirmation de l'item 1 et 83% qui sont en accord.

III. 2. 2. Représentations selon l'item 02 : l'enseignement de l'aspect culturel de la langue.

Item		TD	D	TA	A
02	On peut enseigner une langue en négligeant son aspect culturel	61	26	03	05
Fréquences Relatives (%)		65%	27%	3%	5%

Tableau n°04 : L'enseignement de l'aspect culturel de la langue.



Histogramme n°04 : L'enseignement de l'aspect culturel de la langue.

L'affirmation de l'item 02 suppose qu'on peut enseigner une langue en négligeant son aspect culturel. Cette affirmation concerne l'enseignement de la langue et son aspect culturel.

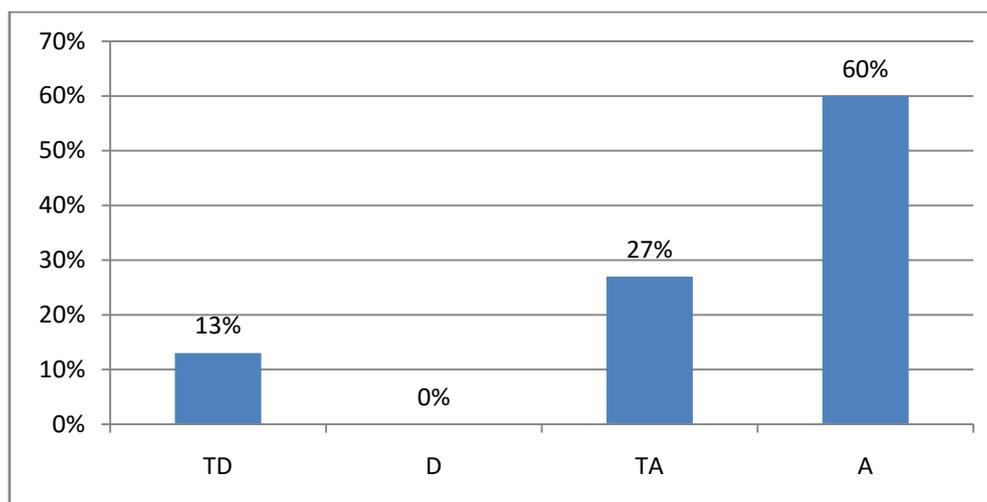
Les données recueillies montrent que la majorité des enseignants est en désaccord avec notre affirmation soit 92% des enquêtés sont en désaccord et 8% seulement, sont en accord.

Nous observons que la plupart des enseignants sont conscients de l'utilité de l'association de l'enseignement de la culture avec l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. En d'autres termes, ils sont convaincus du rôle de la culture dans l'échange entre les personnes de différentes cultures. Cependant, il y a toujours, ceux qui voient que la culture et la langue sont dissociables. Ils pensent qu'une compétence linguistique est largement suffisante pour maîtriser une langue.

III. 2. 3- Représentations selon l'item 03 : La mise en place des enseignants d'une approche interculturelle.

Item		TD	D	TA	A
03	Tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe	12	0	26	57
Fréquences relatives (%)		13%	0%	27%	60%

Tableau n°05 : La mise en place d'une approche interculturelle par les enseignants



Histogramme n°05 : La mise en place d'une approche interculturelle par les enseignants

L'affirmation de l'item 03 : tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre une approche interculturelle en classe de FLE.

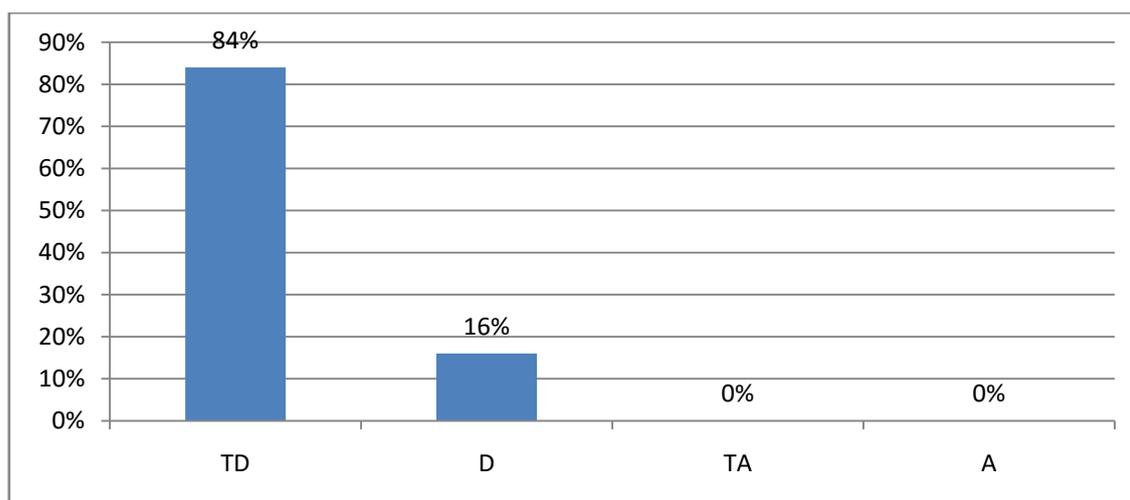
Nous avons posé cette question pour mieux diagnostiquer les représentations des enseignants en ce qui concerne la capacité de l'enseignant d'une mise en place effective d'une approche interculturelle dans une classe de FLE au collège.

La lecture du tableau et de l'histogramme relatifs à l'affirmation de l'item N°03 nous montre que 87% des enquêtés sont en accord ou totalement en accord. De ce fait nous pouvons dire que nos enquêtés montrent leur acceptation et qu'ils sont prêts pour la mise en place de cette approche.

III. 2. 4- Représentations selon l'item 04 : La formation des enseignants à la mise en place d'une approche interculturelle.

Item		TD	D	TA	A
04	La formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE.	80	15	0	0
Fréquences relatives (%)		84%	16%	0%	0%

Tableau n°06 : La formation des enseignants à la mise en place d'une approche interculturelle.



-Histogramme n°06 : La formation des enseignants à la mise en place d'une approche interculturelle.

L'affirmation de l'item 04 : la formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe du FLE.

Cette confirmation est relative à la formation des enseignants à la mise en place d'une approche interculturelle.

La totalité des enquêtés sont en désaccord et/ou totalement en désaccord avec notre item.

Nous observons que tous les enquêtés déclarent qu'ils n'ont subi aucune formation initiale à la mise en place d'une approche interculturelle dans leur formation au métier d'enseignant.

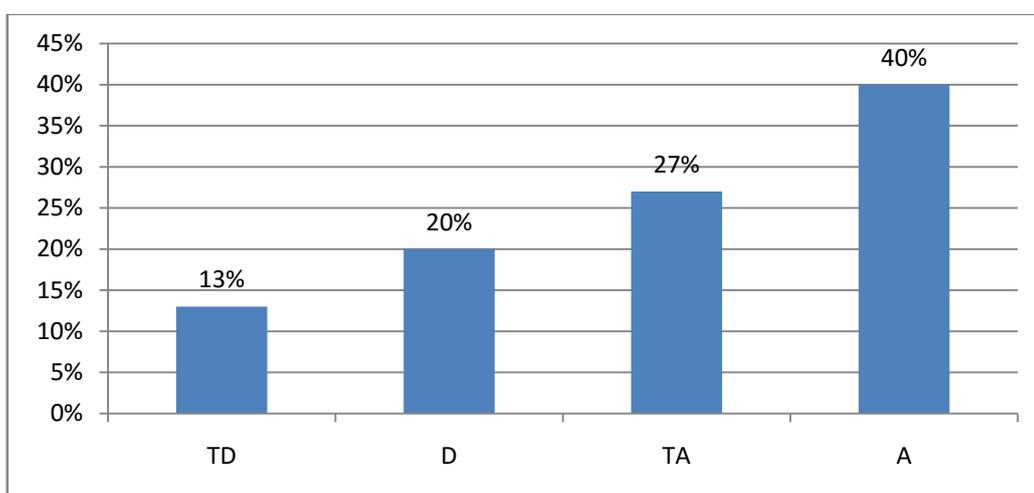
80% des enseignants sont totalement en désaccord, alors que le reste des enquêtés est en désaccord. Un enseignant ne peut pas installer une compétence laquelle il ne possède pas.

A ce propos, nous proposons une formation pour les enseignants à la mise en place de l'approche interculturelle, soit dans leurs cursus universitaires ou dans les formations continues menées par leurs inspecteurs.

III.2.5. Représentations selon l’item 05 : L’intégration de la culture locale dans l’enseignement de la langue étrangère.

Item		TD	D	TA	A
05	L’enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses cours des objets culturels de son propre patrimoine culturel.	12	19	26	38
Fréquences relatives (%)		13%	20%	27%	40%

Tableau n°07 : L’intégration de la culture locale dans l’enseignement de la langue étrangère.



Histogramme n°07 : L’intégration de la culture locale dans l’enseignement de la langue étrangère.

L’affirmation de l’item 05 :l’enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses cours des objets culturels de son propre patrimoine culturel vise l’intégration de la culture locale dans l’enseignement de la langue étrangère.

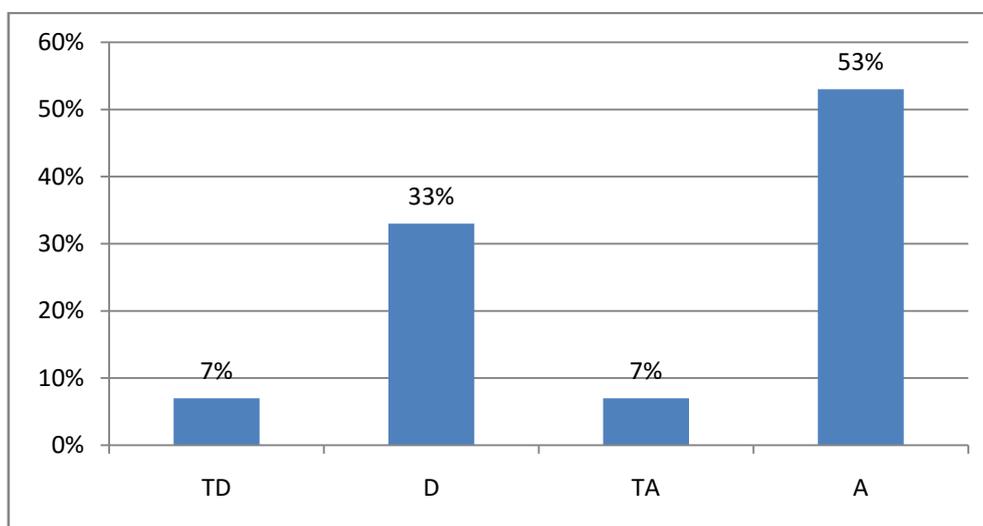
La lecture des données représentées dans le tableau et l’histogramme N° 07 relatifs à cette affirmation, nous montre que les enseignants introduisent dans leurs cours de français, des éléments de la culture algérienne en négligeant la culture française. En effet 67% de l’effectif des questionnés sont d’accord et /ou totalement en accord avec cette affirmation alors que 33% l’ont désapprouvée. En outre, lors de nos rencontres avec les enseignants, en discutant sur la problématique de l’enseignement de la culture étrangère, nos interviewés ont avoué qu’ils préfèrent implanter chez leurs apprenants, les racines de leur identité et de leurs traditions culturelles.

Cette question dépasse le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit, plutôt, du rejet du peuple algérien de la culture coloniale.

III. 2. 6- Représentations selon l'item 06 : La compétence interculturelle de l'enseignant.

Item		TD	D	TA	A
06	L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la langue cible.	7	31	7	50
Fréquences relatives (%)		7%	33%	7%	53%

Tableau n°08 : la compétence interculturelle de l'enseignant.



Histogramme n°08 : la compétence interculturelle de l'enseignant.

L'affirmation de l'item 06 : l'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la langue cible. Cette confirmation concerne la compétence interculturelle de l'enseignant lui-même.

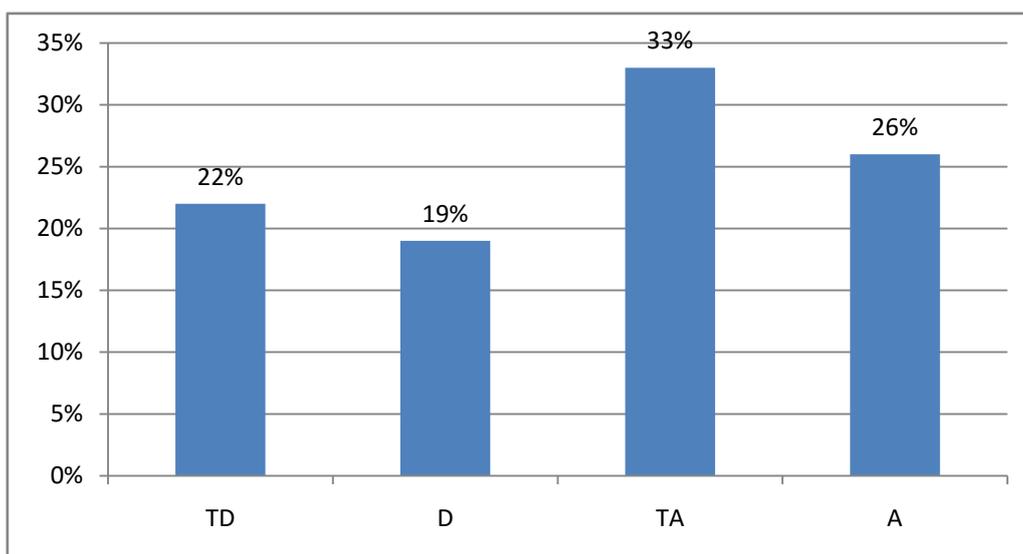
Les données recueillies à propos de cet item montrent que l'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner la culture étrangère. Ce qui explique que le professeur lui-même n'a pas cette compétence interculturelle. En effet, 60% de l'effectif des questionnées sont en accord avec cette affirmation et 40% sont en désaccord.

Les réponses de nos enquêtés à la question de l'item 06 nous montrent que les enseignants n'ont pas subi une formation à la mise en place d'une approche interculturelle.

III. 2. 7-Tableau récapitulatif n°09 :L’enseignement des objets culturels de la culture cible qui s’oppose à la culture maternelle.

Item		TD	D	TA	A
07	L’enseignant s’abstient d’enseigner les objets culturels de l’autre qui ne sont pas en adéquation avec sa propre culture	21	17	31	25
Fréquences relatives (%)		22%	19%	33%	26%

Tableau n°09 : L’enseignement des objets culturels de la culture cible qui s’oppose à la culture maternelle.



Histogramme n°09 : L’enseignement des objets culturels de la culture cible qui s’oppose à la culture maternelle.

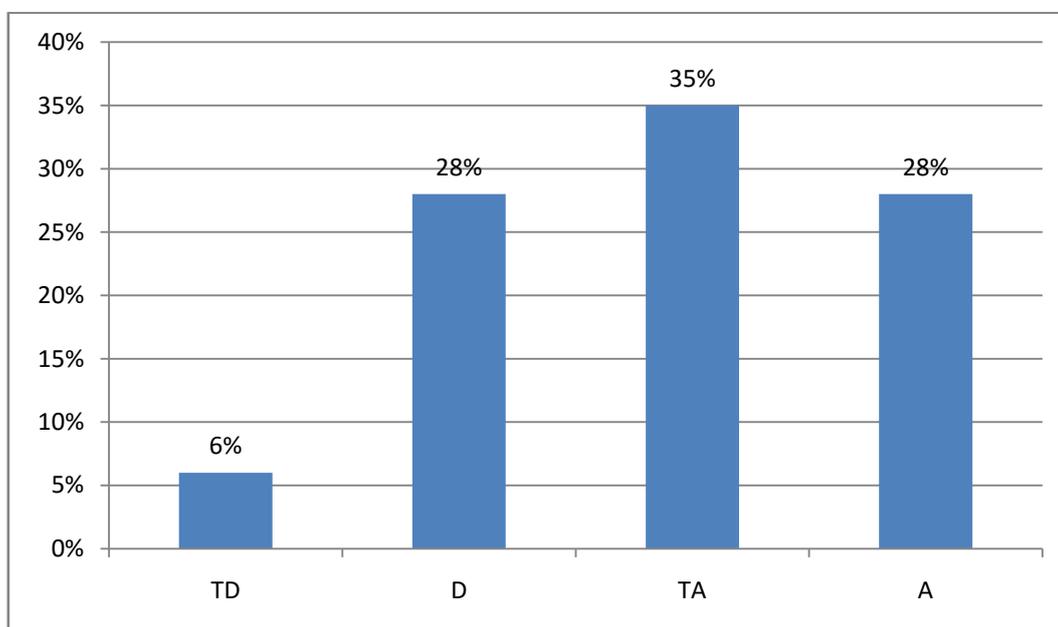
L’affirmation de l’item 07 : L’enseignant s’abstient d’enseigner les objets culturels de l’autre qui ne sont pas en adéquation avec sa propre culture.

Les données du tableau et de l’histogramme précédents nous montrent que les avis sont partagés puisque 59% sont en accord alors que 41% sont en désaccord.

III. 2. 8. Représentations selon l’item 08 : Les contributions des conditions de la classe au développement d’une compétence interculturelle.

Item		TD	D	TA	A
08	Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle.	6	28	33	28
Fréquences relatives (%)		7%	29%	35%	29%

Tableau n°10 : La contribution des conditions de la classe au développement d’une compétence interculturelle.



Histogramme n°10 : La contribution des conditions de la classe au développement d’une compétence interculturelle.

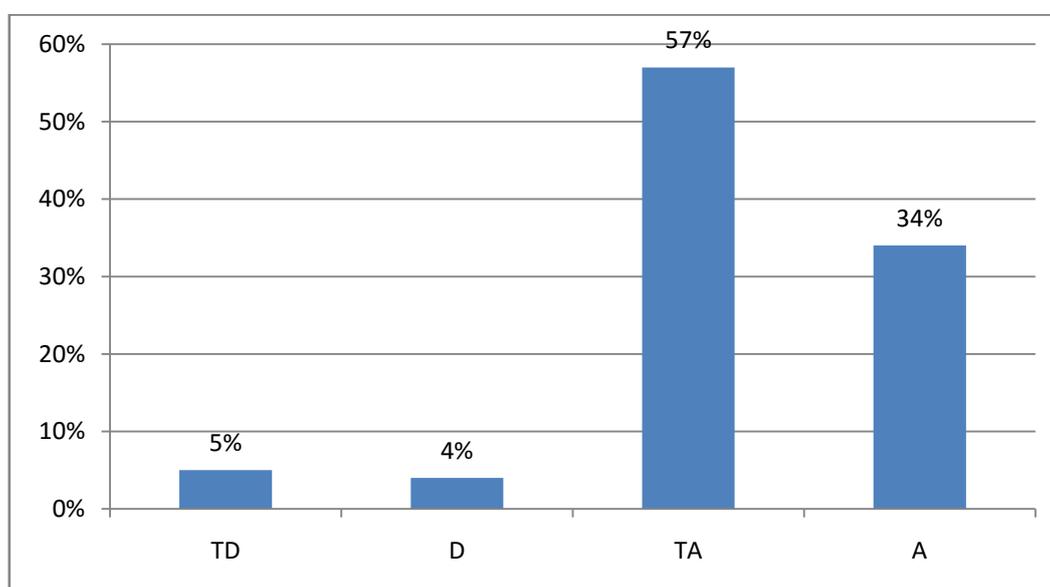
L’affirmation de l’item 08 : Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle. Cette affirmation a pour objectif de découvrir si les conditions de la classe permettent de développer une compétence interculturelle.

La lecture des données nous montre que 64% des enseignants déclarent que les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer cette compétence alors que 36% de l’effectif sont en désaccord et supposent que les conditions sont appropriées pour permettre le développement de la compétence chez leurs apprenants.

III. 2. 9. Représentations selon l'item 09 : L'impact de l'appartenance socioculturelle sur l'installation de la compétence interculturelle

Item		TD	D	TA	A
09	L'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installation d'une compétence interculturelle.	5	4	54	32
Fréquences relatives (%)		5%	4%	57%	34%

Tableau n°11 : L'impact de l'appartenance socioculturelle sur l'installation de la compétence interculturelle.



Histogramme n°11 : L'impact de l'appartenance socioculturelle sur l'installation de la compétence interculturelle.

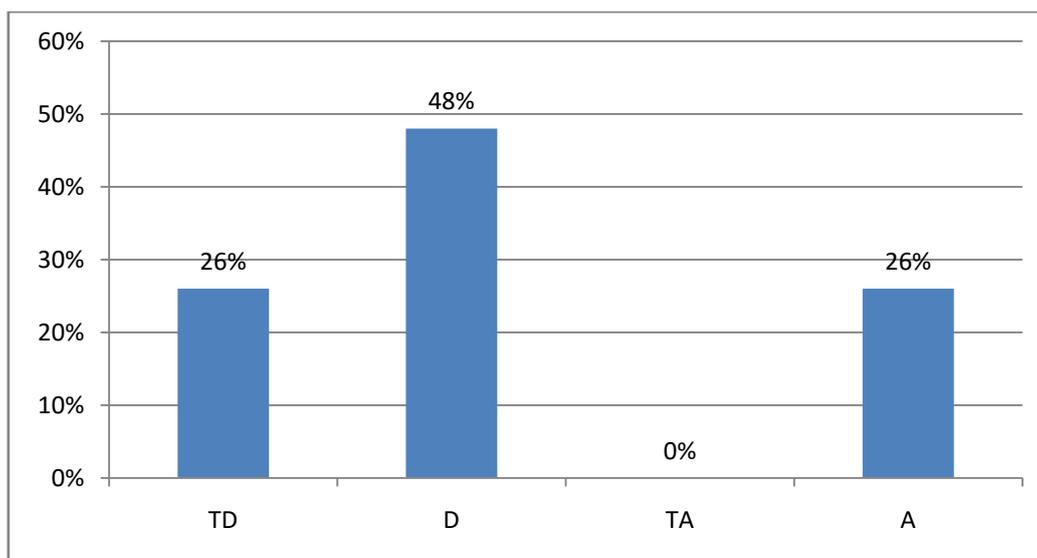
L'affirmation de l'item 09 : L'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installation d'une compétence interculturelle. Cette confirmation concerne l'impact du statut socioculturel sur l'installation de la compétence interculturelle.

Les résultats présentés dans le tableau et l'histogramme récapitulatifs n°11 montrent que 91% de l'ensemble des réponses récoltées affirment être en un accord avec notre item.

Par ailleurs cela suppose que les représentations de l'étranger dans la société algérienne, les coutumes, les convictions des parents n'aident pas l'enseignant de mettre en place et développer une compétence interculturelle chez ses apprenants pour leur permettre l'ouverture sur l'autre.

III.2.10- Représentations selon l'item 10: Les contenus culturels dans manuels scolaires.

Item		TD	D	TA	A
10	Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires	25	45	0	25
Fréquences relatives (%)		26%	48%	0%	26%

Tableau n°12 : les contenus culturels dans les manuels scolaires.**Histogramme n°12 :** les contenus culturels dans les manuels scolaires.

L'affirmation de l'item 10 : Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires. Cette confirmation vise les contenus des manuels scolaires au collège.

La lecture du tableau et de l'histogramme relatifs à l'item 12 nous fait constater que 74% des enseignants sont en désaccord avec cet avis. Il semble que les objets culturels dominants dans les manuels scolaires du français au collège sont celle de la culture nationale et non pas celle de la culture étrangère. Ce déséquilibre ne peut permettre l'installation d'une compétence interculturelle.

III.3. Représentations des enseignants selon la variable « expérience » :

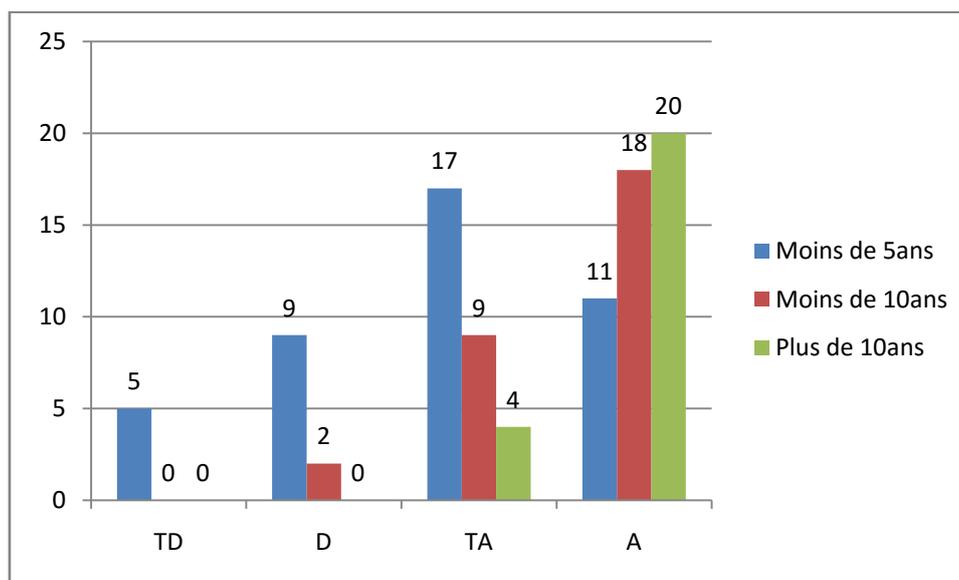
Nous supposons que les années d'expérience influencent la façon des enseignants de construire leurs représentations par rapport à l'intégration d'une approche interculturelle dans leurs classes. Pour confirmer la validité des résultats de notre étude, nous avons décidé de procéder au croisement des données obtenues à partir des représentations des enseignants avec les données de la variable indépendante

« expérience » pour vérifier l'impact de celle-ci sur l'installation de la compétence interculturelle.

III.3.1. Représentation des enseignants de l'item 01 selon la variable « Expérience » : « Les nouveaux programmes de français pour le moyen en Algérie ne permettent pas l'installation d'une compétence interculturelle. »

		Les nouveaux programmes de français pour le moyen en Algérie ne permettent pas l'installation d'une compétence interculturelle.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	5	9	17	11
	Moins de 10ans	0	2	9	18
	Plus de 10ans	0	0	4	20

Tableau N° 13 : Représentations des enseignants de l'item 01 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 13 : Représentations des enseignants de l'item 01 selon la variable « expérience ».

Nous remarquons que les enseignants n'ont pas le même point de vue lequel varie selon la durée d'expérience.

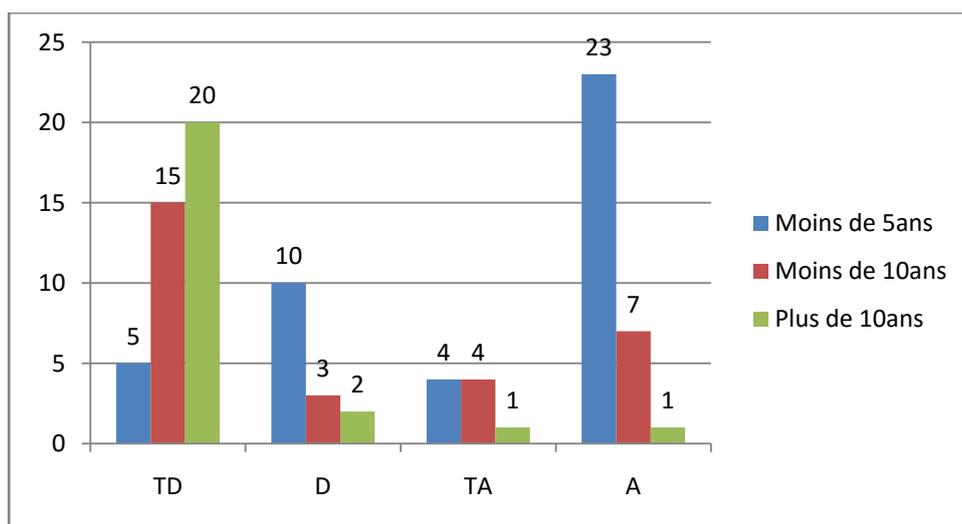
Les données du tableau et de l'histogramme n°13 nous montrent que pour la première catégorie des enseignants, parmi 49 enseignants, 14 sont en désaccord avec notre affirmation alors que pour les deuxièmes et troisièmes catégories, celle des enseignants

expérimentés nous relevons seulement 02. Donc, la majorité des enseignants est en accord et approuve notre affirmation.

III.3.2. Représentations des enseignants de l’item 02 selon la variable « Expérience » :
« On peut enseigner une langue en négligeant son aspect culturel »

		On peut enseigner une langue en négligeant son aspect culturel			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	5	10	4	23
	Moins de 10ans	15	3	4	7
	Plus de 10ans	20	2	1	1

Tableau N° 14 : Représentations des enseignants de l’item 02 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 14 : Représentations des enseignants de l’item 02 selon la variable « expérience ».

Le tableau et l’histogramme ci-dessus présentent le croisement entre la variable « expérience » et l’item « 02 » qui concerne l’enseignement de l’aspect culturel de la langue.

C’est toujours la même remarque, les enseignants n’ont pas toujours le même avis 64% est le pourcentage des enseignants de la première catégorie qui sont en accord avec l’affirmation de l’item 2 et 36% des enseignants sont en désaccord.

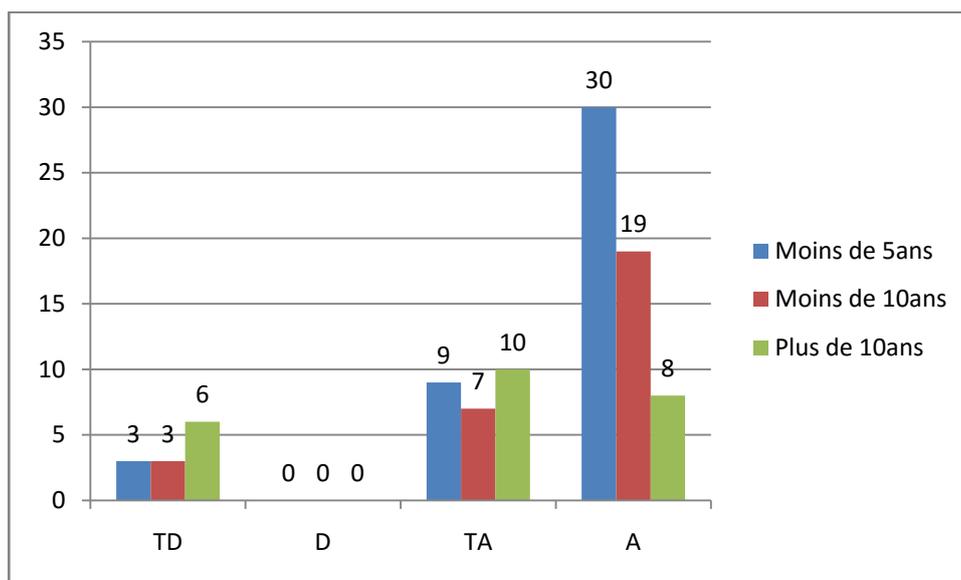
Concernant la deuxième catégorie, 62% des enseignants sont en désaccord alors que le reste est en accord.

Les enseignants les plus expérimentés, dans leur majorité sont en désaccord avec l'affirmation 92% estiment qu'on ne peut pas enseigner la langue étrangère en négligeant sa culture.

III.3.3.Représentations des enseignants de l'item 03 selon la variable « Expérience » : « Tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe »

		Tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	3	0	9	30
	Moins de 10ans	3	0	7	19
	Plus de 10ans	6	0	10	8

Tableau N° 15 : Représentations des enseignants de l'item 03 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 15 : Représentations des enseignants de l'item 03 selon la variable « expérience ».

Les données du tableau et de l'histogramme ci-dessus représentent le croisement entre la variable « expérience » et l'item « 03 » qui concerne la mise en place par les enseignants d'une approche interculturelle.

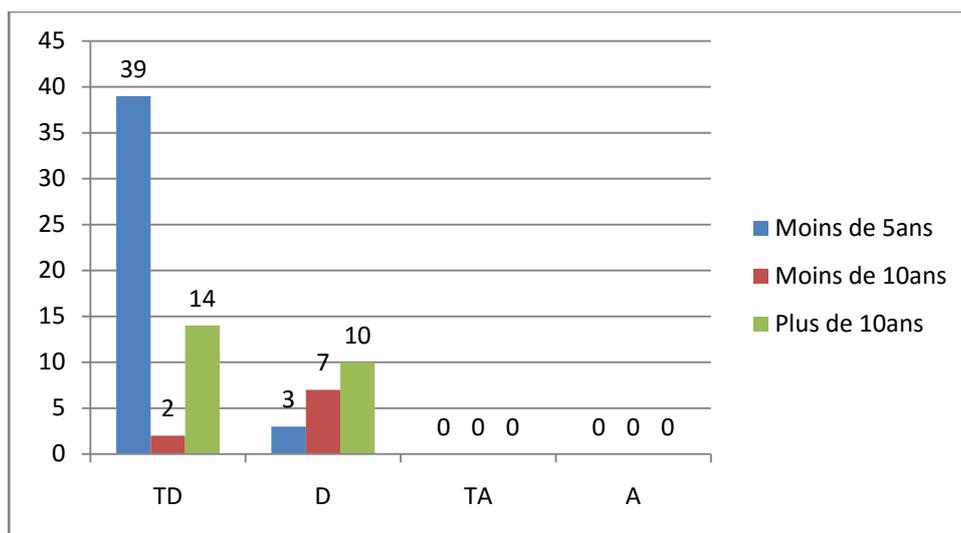
La plupart des enseignants sont en accord avec l'affirmation du 3^{ème} item, 93% de la première catégorie, 90% de la deuxième catégorie et 75% de la dernière catégorie,

approuvent l'idée de l'obligation de la mise en place d'une approche interculturelle par tout enseignant dans une classe de FLE.

III.3.4.Représentations des enseignants de l'item 04 selon la variable « Expérience »
: « La formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE

		La formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	39	3	0	0
	Moins de 10ans	2	7	0	0
	Plus de 10ans	14	10	0	0

Tableau N° 16 : Représentations des enseignants de l'item 04 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 16 : Représentations des enseignants de l'item 04 selon la variable « expérience ».

Le tableau et l'histogramme précédents représentent le croisement entre la variable « expérience » et l'item « 04 » qui concerne la formation des enseignants à la mise en place de l'approche interculturelle.

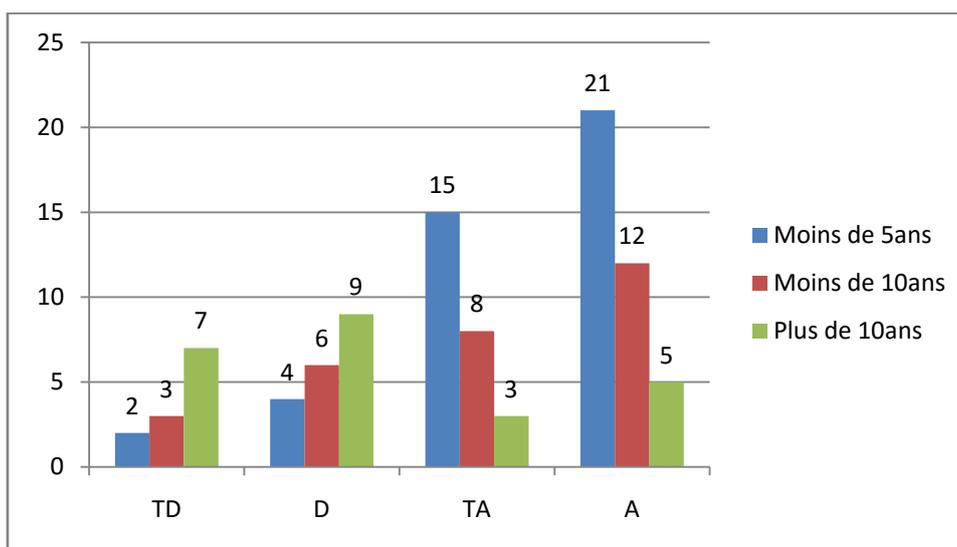
Dans ce cas, la totalité des enseignants est en accord sur le déficit de la formation des enseignants pour la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE en Algérie. Personne parmi ces enquêtés n'a déclaré qu'il a subi une telle formation ni la génération actuelle des enseignants (qui ont moins de 10ans d'expérience) ni les anciennes générations (qui ont plus de 10ans d'expérience).

Une absence totale de ce genre de formation lors de la préparation au métier d’enseignant, soit au niveau de l’université, soit la formation continue par les inspecteurs.

III.3.5.Représentations des enseignants de l’item 05 selon la variable « Expérience » : « L’enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses cours les objets culturels de son propre patrimoine culturel ».

		L’enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses cours des objets culturels de son propre patrimoine culturel.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	2	4	15	21
	Moins de 10ans	3	6	8	12
	Plus de 10ans	7	9	3	5

Tableau N° 17 : Représentations des enseignants de l’item 05 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 17 : Représentations des enseignants de l’item 05 selon la variable « expérience ».

La lecture du tableau et de l’histogramme n°17 nous montre que seulement 14% de l’effectif de la première catégorie sont en désaccord avec cette affirmation alors que 86% sont en accord. 31% de la deuxième catégorie sont en désaccord et 69% sont en accord.

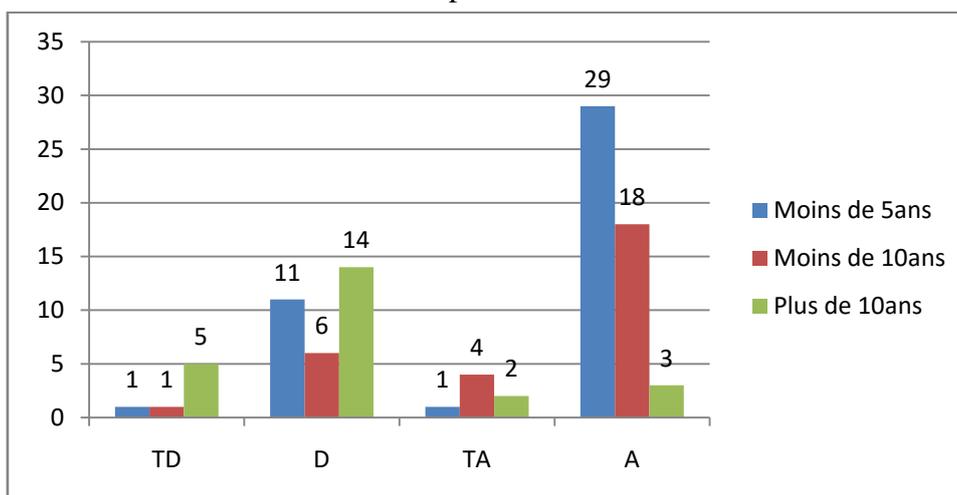
Concernant la troisième catégorie, c’est l’inverse, 67% de cette catégorie sont en désaccord.

Ces résultats montrent que les enseignants expérimentés suivent les orientations pédagogiques et les appliquent dans leurs cours alors que les enseignants novices se préoccupent surtout de l'aspect linguistique de l'enseignement de la langue française.

III.3.6 Représentations des enseignants de l'item 06 selon la variable « Expérience » : « L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de l'Autre »

		L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la langue cible			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	1	11	1	29
	Moins de 10ans	1	6	4	18
	Plus de 10ans	5	14	2	3

Tableau N° 18 : Représentations des enseignants de l'item 06 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 18 : Représentations des enseignants de l'item 06 selon la variable « expérience ».

Le tableau et l'histogramme résument le croisement entre la variable « expérience » et l'item 06 qui vise la compétence interculturelle de l'enseignant lui-même. Nous constatons que 29% des enseignants qui n'ont pas encore dépassé 5ans d'expérience sont en désaccord avec cette idée alors que 71% de la même catégorie sont d'accord avec l'idée de : « l'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la culture étrangère ».

La même chose pour la deuxième catégorie, les enquêtés qui désapprouvent cette affirmation sont minoritaire. Alors que 76% entre eux sont en accord.

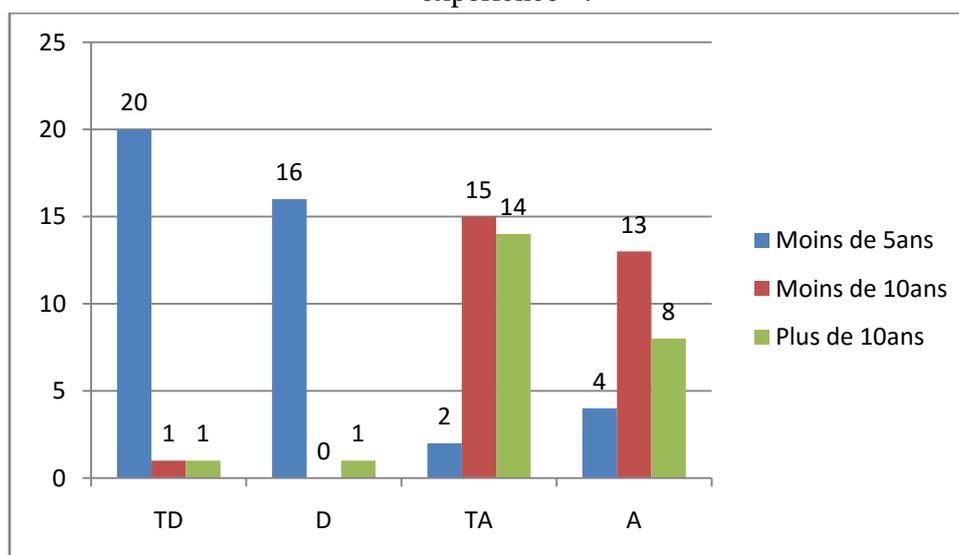
Quant aux enseignants les plus expérimentés, ils ne soutiennent pas cette idée, pour eux, ce qui empêche l'enseignant de mettre en place cette approche peut être les lacunes

des programmes scolaires, l'appartenance socioculturelle des apprenants mais ce n'est pas l'enseignant lui-même et ses compétences.

III.3.7. Représentations des enseignants de l'item 07 selon la variable « Expérience » : « L'enseignant s'abstient d'enseigner les objets culturels de l'autre qui sont pas en adéquation avec sa propre culture. »

		L'enseignant s'abstient d'enseigner les objets culturels de l'autre qui ne sont pas en adéquation avec sa propre culture.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	20	16	2	4
	Moins de 10ans	1	0	15	13
	Plus de 10ans	1	1	14	8

Tableau N° 19 : Représentations des enseignants de l'item 07 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 19 : Représentations des enseignants de l'item 07 selon la variable « expérience ».

Les données du tableau et de l'histogramme représentent le croisement entre la variable « expérience » et l'item 07 qui concerne l'enseignement des objets culturels de la culture cible qui s'oppose à la culture maternelle.

Nous avons 86% des enseignants de la première catégorie qui sont en désaccord avec l'affirmation du 7^{ème} item. Les réponses de cette catégorie s'opposent aux réponses des enseignants qui ont plus de 5ans d'expérience ; c'est-à-dire, une minorité des enseignants de la deuxième et la troisième catégorie désapprouve cette affirmation. Nous constatons que seulement 03 enseignants parmi 53 enseignants de ces deux catégories sont

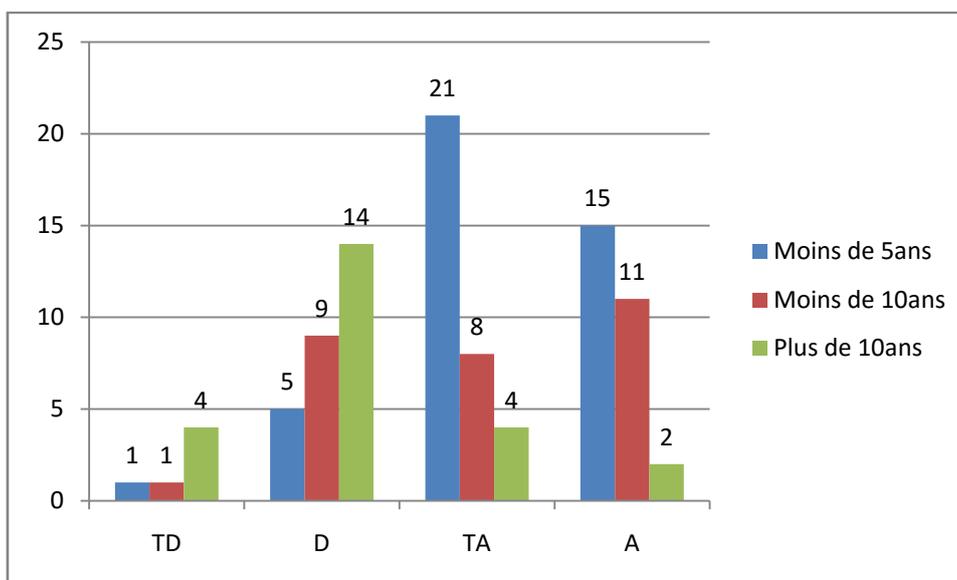
en désaccord. Alors que 50 enseignants avouent qu'ils s'abstiennent d'enseigner les éléments culturels qui s'opposent à la culture algérienne.

Nous pouvons affirmer que la nouvelle génération (les enseignants qui ont moins de 5ans d'expérience d'enseignement) ne trouve aucun problème d'enseigner des objets culturels qui ne sont pas en adéquation avec leur propre culture. Alors que l'ancienne génération préfère inculquer les objets culturels propres à leurs traditions et leurs coutumes.

II .3.8 Représentations des enseignants de l'item 08 selon la variable « Expérience » : « Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle. »

		Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	1	5	21	15
	Moins de 10ans	1	9	8	11
	Plus de 10ans	4	14	4	2

Tableau N° 20 : Représentations des enseignants de l'item 08 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 20 : Représentations des enseignants de l'item 08 selon la variable « expérience ».

Les deux graphiques précédents nous montrent le croisement entre la variable « expérience » et l’item « 08 » qui aborde le sujet des conditions de la classe et le développement d’une compétence interculturelle.

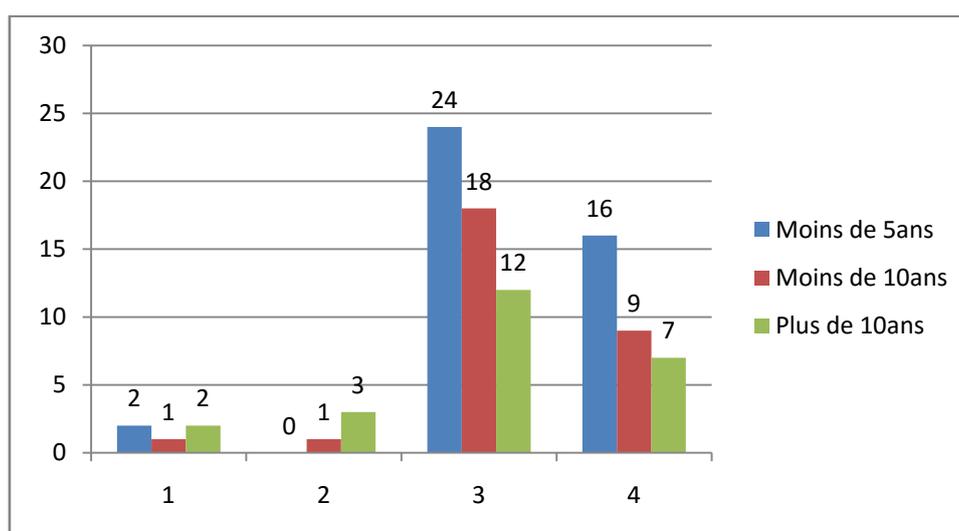
Une minorité des enseignants de la première et de la deuxième catégorie sont en désaccord. En effet, 14% des enseignants qui ont moins de 5ans d’expérience et 34% des enseignants qui ont plus de 5ans et moins de 10ans d’expérience ont désapprouvé l’affirmation. Alors que la plupart des enseignants les plus expérimentés (75%) sont en désaccord.

Nous pouvons déduire que les enseignants les plus expérimentés peuvent créer des conditions de classe favorables au développement d’une compétence interculturelle.

III.3.9. Représentations des enseignants de l’item 09 selon la variable « Expérience » : «L’appartenance socioculturelle entrave toute tentative d’installation d’une compétence interculturelle. »

		L’appartenance socioculturelle entrave toute tentative d’installation d’une compétence interculturelle.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	2	0	24	16
	Moins de 10ans	1	1	18	9
	Plus de 10ans	2	3	12	7

Tableau N° 21 : Représentations des enseignants de l’item 09 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 21 : Représentations des enseignants de l’item 09 selon la variable « expérience ».

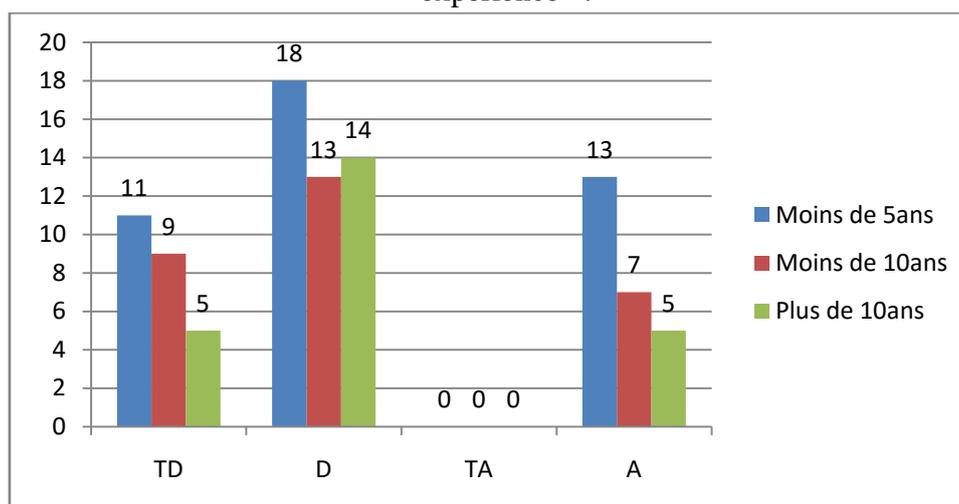
Le tableau et l’histogramme ci-dessus représentent le croisement entre la variable « expérience » et l’item « 09 » qui vise l’impact de l’appartenance socioculturelle sur l’installation de la compétence interculturelle.

La lecture des données nous suggère que seulement 02 enseignants parmi 42 sont en désaccord avec la affirmation 9 pour la première catégorie, alors que 02 enseignants parmi 29 de la deuxième catégorie et 05 enseignants parmi 24 qui appartiennent à la troisième catégorie désapprouvent notre affirmation, tandis que la plupart des enquêtés sont en accord et estiment que l’appartenance socioculturelle entrave toute tentative d’installation de cette compétence. Les convictions des parents, la religion et les représentations sociales du français au sein de la famille algérienne empêchent l’installation d’une telle compétence.

III.3.10. Représentations des enseignants de l’item 10 selon la variable « Expérience » : « Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires. »

		Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires.			
		TD	D	TA	A
	Moins de 5ans	11	18	0	13
	Moins de 10ans	9	13	0	7
	Plus de 10ans	5	14	0	5

Tableau N° 22 : Représentations des enseignants de l’item 10 selon la variable « expérience ».



Histogramme N° 22 : Représentations des enseignants de l’item 10 selon la variable « expérience ».

Pour le dernier tableau et le dernier histogramme, le croisement entre la variable « expérience » et l’item n°10 relatif aux contenus culturels des manuels scolaires.

La majorité des enseignants sont en désaccord, soit les nouveaux professeurs (qui n'ont pas encore dépassé 5ans d'expérience dans le domaine d'enseignement) soit les enseignants qui ont plus de 5ans d'expérience : 69% des enquêtés de la première catégorie, 76% de la deuxième catégorie et 79% de la troisième catégorie désapprouvent cette affirmation.

Nous déduisons que les éléments culturels dominants dans les manuels scolaires au collège n'appartiennent pas à la culture française.

Après la lecture des tableaux et des histogrammes qui concernent le croisement entre l'item et la variable indépendante « expérience », nous déduisons que les enquêtés ne sont pas du même avis et que les années d'expérience influencent la façon de construire leurs représentations.

Les données représentées dans le tableau n°23 nous donnent une vue générale sur les fréquences relatives propres à chaque item.

Tableau récapitulatif n°23 : Récapitulation des réponses des enseignants :

		Degré d'accord (Echelle de Likert)							
N°	Items	TD		D		TA		A	
		Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%	Nbr	%
01	Les nouveaux programmes de français pour le moyen en Algérie ne permettent pas l'installation d'une compétence interculturelle.	5	5%	11	12%	30	32%	49	51%
02	On peut enseigner une langue on négligeant son aspect culturel.	61	65%	26	27%	3	3%	05	5%
03	Tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe.	12	13%	0	0%	26	27%	57	60%
04	La formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE.	80	84%	15	16%	0	0%	0	0%
05	L'enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses	12	13%	19	20%	26	27%	38	40%

	cours des objets culturels de son propre patrimoine culturel.								
06	L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la langue cible.	7	7%	31	33%	7	7%	50	53%
07	L'enseignant s'abstient d'enseigner les objets culturels de l'Autre lesquels ne sont pas en adéquation avec sa propre culture.	21	22%	17	19%	31	33%	25	26%
08	Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle.	6	7%	28	29%	33	35%	28	29%
09	L'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installation d'une compétence interculturelle.	5	5%	4	4%	54	57%	32	34%
10	Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires	25	26%	45	48%	0	0%	25	26%

Après la lecture des tableaux et des histogrammes précédents nous concluons que les résultats obtenus montrent l'intérêt des enseignants à une seule compétence qui est la compétence linguistique en mettant à l'égard une autre compétence aussi bien importante que la compétence linguistique, « la compétence interculturelle ». une compétence qui reste encore négligée par les acteurs de l'enseignement des langues étrangères malgré son intérêt et sa grande importance accordée par les grands didacticiens dans le monde dans l'acte de l'enseignement apprentissage.

CHAPITRE IV

DISCUSSIONS DES RESULTATS

IV.1. Discussions des résultats :

Ce chapitre sera consacré comme son nom l'indique, à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus, nous y abordons aussi les contributions de notre étude, ses limites et les difficultés rencontrées.

Faut-il rappeler que nous avons essayé à travers cette recherche mettre en relief les représentations des enseignants par rapport à l'installation d'une compétence interculturelle en classe de FLE.

Nous supposons que dans une classe de FLE, l'enseignant est conscient et bien préparé pour installer et enseigner le savoir interculturelle.

Notre investigation s'est orientée vers une enquête par un questionnaire destiné aux enseignants de français au collège.

Il est utile de signaler l'importance de la compétence interculturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Nous avons vu dans la partie théorique cette grande importance accordée par les chercheurs au volet interculturel dans l'acte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Et ce pour cesser d'être intolérant, pour lutter contre la xénophobie, aller au-delà des stéréotypes et des idées fausses et d'éviter les préjugés et les malentendus.

L'approche interculturelle et la compétence interculturelle qui en découle trouvent leurs origines dans le cadre de la scolarisation des enfants issus de l'immigration en France dans les années 70.

Abdallah-Preteille Martine, Claude Clanet, G zarat, Louis Porchet et bien d'autre chercheurs défendent l'idée de l'importance d'une éducation interculturelle dans une classe de langue étrangère.

Pour Dumont (2008 :8) :«L'interculturel est faire face a l'autre ; non pour l'affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui ».

Il faut donc accepter l'autre pour vivre en paix avec lui, parce que le fait d'ignorer sa culture ou la rejeter ne peut qu'engendrer des formes extrêmes telles que le racisme et la violence.

Les langues ne sont pas de simples outils de communication. Elles sont avant tout un vecteur d'échanges entre les cultures dont elles sont issues. Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues en

dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que le système de valeurs, de croyances, et la vision du monde.

Apprendre une langue comme le résume Louis Porchet ; c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide des quels fonctionne une communauté sociale. (1988)

En effet, d'après (J.C Beacco, 2000 :15) :«tout enseignement-apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autre croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autre mémoires».

Les cultures sont socialisées, c'est-à-dire que chaque société possède la sienne propre et qui est différente de celles des autres sociétés, de là apprendre une langue autre que la langue maternelle veut dire entrer en contact avec une culture autre que la culture maternelle.

En outre Abdallah-Preteceille, M (1996) qui a beaucoup travaillé sur l'interculturel pense que la compétence interculturelle n'implique pas une simple connaissance descriptive des cultures ou une simple connaissance des faits de civilisation, mais une maîtrise de la situation de communication sans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, ... et culturelle).

Le même auteur affirme que : «la perspective interculturelles est une modalité d'appropriation, parmi d'autre, de l'humain. Ni nouvelle science, ni nouvelle discipline, l'interculturel se définirait comme un type de discours sur l'homme et ses actions, discours qui ne cherche pas à supplanter les autres et qui au contraire intègre dans son mode de recherche et l'interrogation du réel des données psychologiques, sociales, historiques, politiques, culturelles, et bien d'autre encore ».

Selon G. Zaraf (1995) «on ne peut pas apprendre une langue en évacuant la culture» M. Abdallah-Preteceille (2001) est du même avis.

Selon elle (2004 :28) en effet «le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture, c'est ce miroir qui fonde la problématique interculturel».

Donc, il est très important qu'un apprenant comprenne sa propre culture pour qu'il puisse comprendre la culture de l'autre.

Selon le Conseil de l'Europe, (2001:09) «dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de la langue et de culture».

Dans le processus de l'enseignement-apprentissage des langues, le rôle de l'enseignant est primordial étant qu'un médiateur entre l'apprenant et le savoir, il ne tient qu'à lui de construire un pont qui pourrait relier la culture de l'apprenant avec celle véhiculée par la langue. Il doit se considérer selon Zarate et Byram (1997 :09) comme "un intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture de l'autre".

Il est bien indispensable de noter que l'enseignant d'une langue étrangère doit avoir pour but de former un citoyen du monde capable de s'intégrer aisément dans une société multiculturel ou multilingue, il est nécessaire de lui apprendre dès le jeune âge à relativiser ses valeurs et sa culture, lui apprendre à se décentrer afin de comprendre l'autre et cohabiter pacifiquement avec lui dans ce sens Wolton (2006 :11) déclarait que «c'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité, c'est lui qui permet de passer de l'information à la communication».

Il est nécessaire que l'enseignant vise un équilibre entre l'enseignement de l'aspect culturel et l'enseignement de l'aspect linguistique de la langue étrangère en allant au delà des connaissances grammaticales et civilisationnelles pour accéder au fond des systèmes linguistiques et au fond des systèmes de valeurs. Il ne s'agit cependant pas d'enseigner la culture de l'autre au sens comportemental mais plutôt au sens de connaissance culturelle à acquérir.

Dans cette perspective, les enseignants sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle ou les protagonistes sont amenés à s'interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres.

Cette étude met en évidence la possibilité qu'ont les enseignants de mettre en place une compétence interculturelle dans une classe de FLE.

Les questions qui constituent notre questionnaire sont variées et ce pour mieux cerner notre thème. Il y a des questions sur la contribution du programme officiel à l'installation de la compétence interculturelle, la formation des enseignants, les conditions de la classe, l'impact de l'appartenance socioculturelle et les contenus des manuels scolaires.

Les données recueillies nous ont permis de comprendre les représentations des enseignants par rapport à l'installation d'une compétence interculturelle.

La plupart des enseignants ont déclaré que :

- On ne peut pas enseigner une langue en négligeant son aspect culturel ;
- Les contenus des programmes officiels pour le cycle moyen ne permettent pas d'installer une compétence interculturelle ;

- Les enseignants n'ont subi aucune formation initiale à la mise en œuvre d'une approche interculturelle ;
- Les contenus des manuels scolaires et les conditions de la classe ne permettent pas de développer une telle compétence ;
- l'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installation d'un savoir interculturel.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants démontrent certaine incohérence dans leurs réponses. Cependant, ces enseignants sont conscients de la nécessité et de l'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans leurs cours mais les incohérences constatées ici, le nombre élevé de réponses non attendus nous laisse penser qu'ils éprouvent des difficultés à traduire ce qu'il savent en acte ou en activités de classe.

Pour conclure, nous restons conscients que malgré les limites de notre recherche, et loin de tous jugements généralisateurs et encore plus loin de toute critique, forcé de constater qu'un grand nombre d'enseignants eux-mêmes n'ont pas une compétence interculturelle pour mettre en œuvre le volet culturel dans l'acte de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

Les enseignants n'ont donc pas des représentations claires sur l'enseignement du volet interculturel de la langue française.

Les résultats de nos items révèlent aussi que les enseignants adhèrent à l'idée de mettre en œuvre une telle approche en classe de FLE. C'est-à-dire qu'ils sont prêts à créer des conditions de classe favorable à l'installation de cette compétence.

IV. 2. L'utilité de la recherche :

L'objectif de cette recherche est de mettre en relief les représentations des enseignants par rapport à l'installation de la compétence interculturelle.

D'où la nécessité de vérifier si l'enseignant transmet vraiment le savoir interculturel à ses apprenants et s'il suscite chez eux le désir d'aller vers l'autre et de découvrir la culture cible.

En outre, étant convaincu dès le début que cette étude sera d'une utilité et peut apporter quelques contributions au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les résultats obtenus peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie en valorisant l'enseignement de la culture et en mettant la lumière sur l'utilité d'incorporer l'aspect

interculturel dans l'enseignement des langues étrangères et ce en manifestant un intérêt pour la compétence interculturelle de l'enseignant étant donné qu'il demeure le premier responsable dans l'acte de l'enseignement-apprentissage et le médiateur entre le savoir et l'apprenant.

IV. 3. Les difficultés rencontrées :

Comme tout travail de recherche, cette étude a été confrontée à des difficultés tout au long de la recherche :

- Le manque de la documentation sur notre thème de recherche au niveau de la bibliothèque ;
- On ne nous a accordé qu'une seule autorisation nous donnant l'accès qu'à seulement trois établissements. Ce qui induit un nombre très restreint d'enseignants enquêtés d'où une taille de l'échantillon ne suffisant pas pour mener une enquête par un questionnaire, d'où la nécessité de solliciter l'aide de nos collègues ;
- Vu la difficulté de rencontrer les enseignants, il nous a fallu nous déplacer vers leurs établissements de travail dans plusieurs villes ;
- Une déperdition au niveau de la récupération des 106 questionnaires distribués dont nous avons récupéré 95, soit un taux de 89%.

IV. 4. Les limites de la recherche :

Toute recherche contient un certain nombre de limites :

D'abord, la présente recherche ne peut faire exception quant aux limites de généralisation des résultats.

-Les limites de cette recherche tiennent à la mise en place d'un cadre rigoureux soutenu par la connaissance approfondie des outils et des techniques de recherche: ces limites sont cependant constituées par la dimension débutante de toutes nos actions de recherche.

D'autre part, le fait que nous n'avons interrogé que 95 enseignants ne nous autorise pas à étendre nos interprétations et nos conclusions à l'ensemble des enseignants.

En l'occurrence, nous demeurons conscients que le nombre de 95 enseignants est insuffisant pour prétendre la validation de nos résultats obtenus ; les conclusions pourraient être modifiées si nous entreprenions cette même étude dans d'autres contextes.

CONCLUSION
GENERALE

Conclusion générale

Conclusion :

Le français en Algérie a le statut d'une langue étrangère, mais en réalité cette langue possède une place très importante au sein de la société algérienne du fait qu'elle est utilisée dans tous les domaines. D'ailleurs, elle représente un moyen d'ouverture, de communication et d'accès à la culture des autres.

En outre, dans le flot de la globalisation et du contact de la diversité culturelle, il est impossible d'enseigner une langue en faisant abstraction de l'importance de son volet culturel et cela vise à permettre aux mentalités, à travers le monde, de se libérer des chaînes de l'individualisme et de l'ethnocentrisme et de s'ouvrir à l'altérité.

Dans ce contexte, l'enseignement de la dimension interculturelle est une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais plus tôt pour développer le dialogue des cultures. Donc la prise en considération de cette dernière dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est indispensable non seulement pour inculquer aux apprenants la nécessité de communiquer efficacement mais aussi parce qu'elle permet de supprimer les frontières entre les différentes cultures dans un monde marqué par le racisme et l'intolérance à fin de corriger les représentations sur l'autre et de remédier aux stéréotypes.

Dans ce sens, notre étude avait pour but de vérifier s'il y a vraiment une ouverture aux autres cultures, ce qui a orienté notre réflexion sur la place accordée à la compétence interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Pour mener cette étude, on a entrepris une enquête par l'intermédiaire d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au cycle moyen. En d'autres termes, nous avons essayé de répondre à la question suivante : « Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'installation de la compétence interculturelle en classe de FLE ? »

L'hypothèse qu'on a émise supposait que l'enseignant serait bien préparé pour installer et enseigner le savoir interculturel. Les résultats obtenus ont montré clairement que les enseignants ne sont pas vraiment conscients du rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères et ne sont pas préparés à la mise en place de l'approche interculturelle dans une classe de FLE. C'est-à-dire que les représentations des

Conclusion générale

enseignants telles qu'elles sont analysées ne favorisent pas l'acquisition ni le développement d'une compétence interculturelle.

D'après les réponses récoltées, les raisons qui empêchent les enseignants de mettre en place une approche interculturelle dans leurs classes sont :

- Le manque des formations initiales des enseignants à la mise en place de cette approche.
- Les contenus des programmes officiels pour le cycle moyen qui ne permettent pas d'installer une compétence interculturelle.
- Le contenu des manuelles scolaires et les conditions de la classe qui ne favorisent pas l'acquisition ni le développement de cette compétence.
- L'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installer une telle compétence.

Nous sommes conscients des limites de notre recherche ; en effet, les résultats obtenus dans cette recherche ne représentent pas une donnée absolue ou une évaluation exacte de la situation explorée. En outre, la présente recherche a pour finalité de sensibiliser à l'importance de l'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. C'est aux enseignants de savoir comment prendre en charge leurs apprenants, chacun dans sa diversité culturelle pour les aider à accepter les différences entre les cultures, à être tolérant et à accepter l'autre. Pour aboutir à cet objectif, nous proposons quelques recommandations qui pourraient être judicieuse :

- Préconiser une formation initiale pour les enseignants pouvant les préparer suffisamment à la mise en place d'une approche interculturelle en classe du FLE.
- Améliorer les conditions de la classe qui pourraient permettre aux apprenants de développer une telle compétence.
- Elaborer un manuel scolaire qui pourrait faire l'équilibre entre la culture nationale et la culture étrangère.
- Elaborer des nouveaux programmes qui prendraient en considération l'utilité d'incorporer l'aspect interculturel de la langue dans son enseignement-apprentissage.

Au vu des éléments mis en exergue par cette recherche nous rappelons qu'elle ne peut prétendre être exhaustive. Nous souhaitons donc que d'autres recherches viennent terminer cette étude et apporter plus d'explications à cette problématique.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Paris, Ed, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M, PORCHER, L. (1996). Education et communication interculturelle. Paris, Presse universitaire de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). L'éducation interculturelle (Que sais-je ?). Paris, Ed, PUF.
- ABRIC, J-P. (1997). Pratiques sociales et représentations. Paris, PUF, 2^{ème} édition.
- ALTET, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris, Presses universitaires de France.
- BEACCO, J-C. (2000). La dimension culturelle des enseignements des langues. Paris, Hachette.
- BERARD, E. (1991). L'approche communicative. Théorie et pratique (Coll. Technique de classe). Paris, Clé international.
- BESSE, H. (1995). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris, Crédif/Didier.
- CAMILLE, C et al. (2000). Stratégies identitaires. Paris, Ed, Presses Universitaires de France.
- CLANET, C. (1985). L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines (TOM1). Toulouse, Colloque, ERESEL.
- CLANET, C. (1989). La formation en situation interculturelle. Paris, Centre pour les équipes de recherches et d'études des situations interculturelles.
- Conseil de l'Europe. (2001). « apprendre, enseigner, évaluer », (CECR). Strasbourg.
- COSTE, D. (1976). Le français dans le monde, (un niveau-seuil). Strasbourg.
- COSTE, D. Galisson, R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Hachette.
- COURTILLON, J. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris, Hachette.
- CUQ, J-P, GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Nathan.
- DE CARLO, M. (1998). L'interculturelle. Paris, Clé international.
- DELORME, C. (1992). L'évaluation en question. Paris, ESF.
- DESLAURIERS, J-P & al. (1982). Guide de recherche qualitative. Bulletin de recherche, n°62, Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- GANTIER, H. (1973). L'enseignement d'une langue étrangère. Paris, PUF.
- CASTELLOTI, V, MOORE, D. (1997). Représentations sociales des langues et enseignements. Paris, Conseil de l'Europe.
- HYMES, D. (1973). (1973). Vers la compétence de communication. Paris, Credif, Hatier.

BIBLIOGRAPHIE

- KLEIN, W. (1989). L'acquisition de langue étrangère. Paris, Armand Colin.
- Madani, M. (2012).
- Madani, M. (2012). Les représentations et les motivations à l'égard de l'apprentissage du FLE chez les élèves du moyen. (Mémoire de magister). Ouargla- université KasdiMerbah.
- MOIRAND, S. (1979). Situation écrite. Compréhension, production en langue étrangère. Clé international.
- MOIRAND, S (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives avec représentations sociales, Coll. Sociologie d'aujourd'hui. PUF.
- PORCHER, L. (1995). Le français langue étrangère, Paris, Ed, Hachette.
- PUREN, C. (1988). L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris, Nathan, Clé international.
- PUREN, C. (1989). L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX siècle ou la naissance d'une didactique, Langue française.
- PUREN, C. (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Didier, « Essai ».
- PORCHER, L. (1995). Le français langue étrangère. Paris, Hachette.
- VARGAS, C. (2004). Langue et études de la langue. Aix- en Provence, PUP.
- VERGNAUD, G. (1994). Apprentissages et didactiques, ou en est- on ?. Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L-S. (1934). Pensée et langage.
- Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère. Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1991). Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier/ Crédif.

Sitographie:

<http://www.aline-Louangvannasy.org/article-cours-la-cultur-116540027.html> consulté

le 24 janvier 2019

Annexes

ANNEXES

Annexes Questionnaire

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude sur « la compétence interculturelle et les représentations des enseignants » Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

Nous vous informons que les résultats de notre étude seront traités et analysés d'une manière anonyme.

1. Données personnelles :

Homme : femme :

Expérience d'enseignement :

- Moins de 5 ans - Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

Cochez la case qui correspond à votre point de vue :

1-TD : je suis totalement en désaccord.

2-D : je suis en désaccord.

3-TA : je suis totalement d'accord.

4-A : je suis d'accord.

2. Questions :

N°	Items	TD	D	TA	A
1	Les nouveaux programmes de français pour le moyen en Algérie ne permettent pas l'installation d'une compétence interculturelle.				
2	On peut enseigner une langue en négligeant son aspect culturel.				
3	Tout enseignant de langue devrait être en mesure de mettre en place une approche interculturelle en classe.				
4	La formation initiale des professeurs de français en Algérie prépare suffisamment les futurs professeurs à la mise en place d'une approche interculturelle en classe de FLE				
5	L'enseignant ne suit pas strictement les contenus du programme officiel, le plus souvent, il introduit dans ses cours des objets culturels de son propre patrimoine culturel.				
6	L'enseignant n'est pas en mesure d'enseigner les objets culturels de la langue cible.				
7	L'enseignant s'abstient d'enseigner les objets culturels de l'Autre lesquels ne sont pas en adéquation avec sa propre culture.				
8	Les conditions de la classe ne permettent pas aux apprenants de développer une compétence interculturelle.				
9	L'appartenance socioculturelle entrave toute tentative d'installation d'une compétence interculturelle.				
10	Les objets culturels de la langue cible sont dominants dans les manuels scolaires				

Résumé :

L'hypothèse de notre travail de recherche suppose que l'enseignant est conscient et bien préparé pour installer et enseigner le savoir interculturel. Nous avons essayé de voir quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'installation d'une compétence interculturelle dans une classe de FLE au collège, en faisant une enquête par l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants. Notre enquête a confirmé que les enseignants n'ont pas des représentations claires sur l'aspect interculturel de l'enseignement du français.

Mots clés :

Interculturel- compétence- représentation – enseignant.

Abstract:

The hypothesis of our research work assumes that the teacher is conscious and so prepared to install and teach the intercultural knowledge. We tried to see how are the representations of teachers about the installation of intercultural skill in EFL class in Middle school; we did a survey questionnaire for teachers that confirmed that they don't have a clear representation about cultural aspect of French teaching.

Keys words:

Intercultural– competence – representation – teacher.

التلخيص:

تقتضي فرضية هذه الدراسة أن الأستاذ واع ومحضر كفاية ليقوم بتثبيت وتعليم كفاءة التفاعل الثقافي وقد حاولنا معرفة طريقة تصور الأستاذ فيما يخص تثبيت هذه الكفاءة في قسم اللغة الفرنسية الأجنبية من خلال توزيع استبيان على الأساتذة حيث أكد تحقيقنا أن الأساتذة لا يملكون تصورات واضحة فيما يخص الجانب الثقافي لتعليم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية:

التفاعل الثقافي-الكفاءة-التصور-الأستاذ.