

La république algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université IBN-Khaldoun Tiaret

Faculté des langues étrangères

Département de la langue française



Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat 3^{ème} cycle LMD

Filière : langue française

Spécialité : didactique du FLE

La médiation pédagogique et le développement de la
compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE au
secondaire algérien

Présentée par : Zidouri Cherifa

Sous la direction de : PR. Kharroubi Sihame

Devant le jury composé de :

Président	MOSTEFAOUI Ahmed	Professeur	Université de Tiaret
Rapporteur	KHARROUBI Sihame	Professeure	Université de Tiaret
Examinatrice	ADIB Yasmine	Professeure	université de Tissemsilt
Examineur	NOUREDDINE Djamel Eddine	MCA	Université de Tiaret
Examineur	MEHDI Amir	MCA	Université de Tiaret.
Examineur	ISAAD Djamel	MCA	Université de Tiaret.

Année universitaire : 2022/2023

Résumé

À l'époque de l'interaction permanente et de la communication intense, l'interculturalité est désormais, une réalité incontestable dans le contexte scolaire. Le développement d'une compétence interculturelle s'avère une nécessité indiscutable et un objectif fondamental de l'enseignement du FLE pour la formation d'un interlocuteur interculturel capable de neutraliser ces représentations vis-à-vis de l'altérité et d'accepter l'autre en dépit de leur grande différence. Dans cette recherche doctorale qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, nous tâchons de dévoiler la réalité de la formation interculturelle au secondaire algérien en examinant deux variables consubstantiellement liées. Nous avons vérifié, d'une part, la présence de la composante culturelle, susceptible d'une exploitation interculturelle dans un dispositif officiel de formation et nous avons mesuré de l'autre part, la prise en charge de la compétence interculturelle dans les pratiques de la médiation pédagogique des PES. Pour ce faire, nous avons procédé à un mode d'investigation quantitatif et qualitatif mis en pratique avec différents outils de collecte de données. Il en ressort que les dispositifs et les pratiques de médiation pédagogique au secondaire algérien ne permettent pas significativement un développement de la compétence interculturelle. En effet, la place de celle-ci semble encore floue au niveau de l'outil de médiation et encore plus inaperçue au niveau des pratiques des médiateurs.

Mots-clés : Médiation pédagogique ; compétence interculturelle ; composante culturelle ; altérité ; représentations ; secondaire algérien ; enseignement du FLE.

Abstract

In the era of permanent interaction and intense communication, interculturality is now an indisputable reality in the school context. The development of an intercultural competence proves to be an indisputable necessity and a fundamental objective for teaching French as a foreign language to train an intercultural speaker, make him capable of neutralizing his representations with other and accept each other despite their glaring difference. In this doctoral research, which is a part of the didactics of languages and cultures, we try to reveal the reality of intercultural training in the Algerian secondary school by examining two consubstantially linked varieties. We checked, on the one hand, the presence of the cultural component, susceptible to intercultural exploitation in an official training dispositive and, on the other hand, we measured the taking in charge of intercultural competence in the practices of pedagogical mediation of secondary teachers. To do this, we proceeded to a quantitative and qualitative mode of investigation put into practice with different data collection tools. It emerges that the devices and the practices of pedagogical mediation in the Algerian secondary school do not significantly allow for the development of the intercultural competence. Indeed, the place of the latter still seems unclear at the level of the mediation tool and even more unnoticed at the level of the practices of the mediators.

Keywords: Pedagogical mediation; intercultural competence; cultural component; Algerian secondary; French as a foreign language teaching.

Remerciements

Soyons reconnaissants aux personnes qui nous donnent du bonheur ;

Elles sont les charmants jardiniers par qui nos âmes sont fleuries.

Marcel Proust

À mes enseignants :

-À ma directrice de recherche, Mme Kharroubi Sihame pour sa disponibilité, son soutien et son grand appui et amour. Je ne vous remercie jamais assez pour tout ce que vous avez fait pour moi... Merci.

-Aux évaluateurs de cette recherche...Merci de m'avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer mon travail.

-À tous les enseignants du département de la langue française à l'université de Tiaret...Merci

-À tout le cadre administratif de l'université de Tiaret...Merci

-À tous mes enseignants qui m'ont aidée, soutenue et encouragée pendant mes longues années de scolarisation et de recherche...Merci

À ma famille :

-À mon soleil « Zidouri Abdelatif » Merci

-À ma lune « Boutarfaia Khaira »..... Merci

-À mes étoiles « Donia », « Mohammed », « Zineb », « Abd rahmane».... Merci

-À ma source de bonheur « Farah »..... Merci

-À ma sœur confidente « Bahia Nesrine ».... Merci

Dédicace

Je dédie cette réussite à ceux qui m'ont aidée, aimée et choisie

Je le dédie même à ceux qui ont fait le contraire

Je dédie cette réussite à ceux qui m'ont dit que je peux

Et même à ceux qui m'ont toujours dit le contraire

À ceux qui m'ont soutenue

Et même à ceux qui m'ont déçue

Je dédie ce travail à vous tous

Les premiers, vous êtes ma source de bonheur

Les seconds, vous m'avez donnée de la force

Les premiers m'ont rendue heureuse

Les seconds m'ont rendue forte

À ceux qui m'aiment...

À ceux que j'aime...

Merci à vous tous

Liste des sigles et des abréviations

PS : Toute abréviation et tout sigle employé dans la thèse figure dans la présente liste.

Le sigle/ l'abréviation	L'expression
FLE	Français langue étrangère
3AS	3 années secondaires
AM	Année moyen
AP	Année primaire
CNRSE	la Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif
MT	Méthode traditionnelle
MA	Méthode active
MD	Méthode directe
MAV	Méthode audio-visuelle
MAO	Méthode audio orale
DLC	Didactique des langues et des cultures
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
BEM	Brevet d'enseignement moyen
FAD	Formation à distance.
EAD	Enseignement à distance
USA	Sigle de l'expression anglaise « United States of America », Etats unis d'Amérique
ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française. C'est « un organisme à but non lucratif qui, par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones, s'intéresser à la construction identitaire, au renforcement des formateurs éducatif de langue française et le statut de l'enseignement de la langue et de la culture française.
IEP	Institut d'économie et de Paix

Liste des tableaux

Tableau 1 : infrastructures scolaires (1964-2000) (Djebbar, 2007, p. 177)	34
Tableau 2 : la différence entre médiation et médiatisation.	71
Tableau 3 : les composantes de la compétence communicative. (Bérard, 1991, p. 20)	125
Tableau 4 : (Hasni, 2016, p. 40)	183
Tableau 5 : scores des juges.	197
Tableau 6 : fidélité temporelle de l'instrument de la mesure.	198
Tableau 7 : nombre de questionnaires.	199
Tableau 8 : la progression des séquences pédagogiques proposées.	201
Tableau 9 : fiche technique du manuel de la 3AS.	205
Tableau 10 : les activités et les objectifs des activités du manuel.	206
Tableau 11 : déroulement de l'écrit et de l'oral.	207
Tableau 12 : les points de langue dans le manuel de la 3AS.	208
Tableau 13 : les exercices du manuel de la 3AS.	208
Tableau 14 : les projets du manuel de la 3AS.	209
Tableau 15 : les projets dans la progression annuelle 2021/2022.	210
Tableau 16 : les volumes horaires « avant » et « après » l'allégement.	211
Tableau 17 : textes et images dans le manuel de la 3AS.	213
Tableau 18 : les textes du premier projet.	215
Tableau 19 : les textes du deuxième projet.	216
Tableau 20 : les textes du troisième projet.	217
Tableau 21 : les textes du quatrième projet.	218
Tableau 22 : les auteurs du manuel de la 3AS.	222
Tableau 23 : les sources du manuel de la 3AS.	224
Tableau 24 : les textes les plus exploités dans le manuel de la 3AS.	225
Tableau 25 : la composante culturelle et interculturelle dans les textes du manuel.	253
Tableau 26 : les activités du manuel scolaire.	271
Tableau 27 : classification des activités de l'écrit dans le manuel de la 3AS.	272
Tableau 28 : les activités de la production orale dans le manuel de la 3AS.	274
Tableau 29 : les activités de synthèses du manuel de la 3AS.	276
Tableau 30 : les évaluations formatives du manuel de la 3AS.	281
Tableau 31 : la grille détaillée de l'analyse du manuel.	286
Tableau 32 : la grille d'observation-séance 1-	309

Tableau 33 : la grille d'observation-séance 2-	315
Tableau 34 : la grille d'observation-séance 3-	320
Tableau 35 : la grille d'observation- séance 4-	325
Tableau 36 : les profils des répondants.	330
Tableau 37 : le manuel scolaire de la 3AS et l'interaction culturelle et interculturelle.	335
Tableau 38 : l'adaptabilité du manuel à la situation socioculturelle.	336
Tableau 39 : tableau croisé détaillé des items 1 et 2.	337
Tableau 40 : la place de l'Autre et de sa culture dans le manuel de la 3AS.....	338
Tableau 41 : la présence de « l'Autre étranger » et de « la culture de l'Autre » dans le manuel.	338
Tableau 42 : la susceptibilité du manuel de la 3AS à une exploitation interculturelle.....	339
Tableau 43 : tableau croisé des items 3, 4 et 5.	340
Tableau 44 : La nécessité d'une adaptation du manuel de la 3AS aux besoins de formation.	342
Tableau 45 : la fréquence des réponses de la critique du manuel de la 3AS.....	343
Tableau 46 : propositions des PES pour la modification du manuel de la 3AS.....	347
Tableau 47 : le projet le plus préféré en 3AS.	348
Tableau 48 : l'usage des supports textuels.	354
Tableau 49 : l'usage des supports iconiques.	354
Tableau 50 : l'occurrence des critères de choix de support.....	355
Tableau 51 : la culture travaillée en classe de FLE.	357
Tableau 52 : la modalité du travail la plus préférée.	363
Tableau 53 : la récurrence des réponses sur la modalité du travail pédagogique préféré.	364
Tableau 54 : les objectifs d'apprentissage les plus ciblés.	367
Tableau 55 : les activités de synthèse de compréhension les plus travaillées.	368
Tableau 56 : la langue et la culture sont-elles réellement liées ?	370
Tableau 57 : l'apprentissage de la langue française en rupture avec la culture française	371
Tableau 58 : la culture étrangère menace l'identité de l'apprenant.....	372
Tableau 59 : est-il possible d'enseigner la culture de l'Autre et de renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant ?	372
Tableau 60 : apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne ?	373
Tableau 61 : le choc culturel, vecteur d'apprentissage ?	374
Tableau 62 : tableau croisé des réponses avec les variables de formation.	375
Tableau 63 : la finalité du manuel et des documents ministériels.....	376
Tableau 64 : la suffisance de la compétence linguistique pour la communication.	377
Tableau 65 : la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère.....	380

Tableau 66 : la centration de la réflexion didactique et pédagogique en classe de langue.	381
Tableau 67 : confrontation des données du questionnaire.....	384

Liste des graphes

- Figure 1 : le triangle didactique de Houssaye (PAGE, 2015).....	52
- Figure 2 : le Soma par C. Germain (Rézeau, 2002) / Figure 3 : la constellation de Dabène (Joch, 2018)	53
- Figure 4 : tétraèdre pédagogique selon Faerber (2002) (Dintinger & Oppliger, 2017, p. 5)	67
- Figure 5 : processus de médiatisation et de la mise en œuvre d'un dispositif médiatisé (Alava, 2001, p. 150).....	68
- Figure 6 : le tétraèdre de la biodiversité pédagogique de poisson (2003) cité par (Akmoun & Ouahib, 2020, p. p3).....	69
- Figure 7 : le dispositif cyberprof (Lombard, 2007)	70
- Figure 8 : le triangle de (Zabo, 2013, p. 10)	87
- Figure 9 : le modèle de l'iceberg culturel (Aimetti, 2014)	146
- Figure 10 : les moments pratiques de recherche.	177
- Figure 11 : coefficient de fiabilité de l'échelle de la mesure.	200
- Figure 12 : l'écart entre le volume horaire nécessaire pour la présentation des projets et le volume réellement offert.	212
- Figure 13 : classification thématique des supports du manuel.....	220
- Figure 14 : les nationalités des auteurs des textes du manuel de la 3AS	223
- Figure 15 : la composante culturelle/ interculturelle dans le manuel de la 3AS.	256
- Figure 16 : les images dans le manuel scolaire de la 3AS.....	261
- Figure 17 : la présentation graphique des activités de la production écrite.	272
- Figure 18 : les activités de la production orale dans le manuel de la 3AS.....	274
- Figure 19 : les questions de la première fiche.....	306
- Figure 20 : les questions de la deuxième fiche.	312
- Figure 21 : les questions de la troisième fiche.	318
- Figure 22 : les questions de la quatrième fiche.	323
- Figure 23 : les représentations des profils des répondants.....	331
- Figure 24 : l'adaptation socioculturelle versus la stimulation d'interaction.....	336
- Figure 25 : les représentations des items 3, 4,5.	339
- Figure 26 : la nécessité d'une adaptation du manuel de la 3AS aux besoins de formation.	342
- Figure 27 : la fréquence des réponses.	344

- Figure 28 : propositions des PES pour la modification du manuel de la 3AS.....	347
- Figure 29 : l'occurrence des réponses des PES.....	351
- Figure 30 : l'occurrence des critères de choix de support.....	356
- Figure 31 : fréquences des justifications des choix de la culture.....	359
- Figure 32 : les objectifs d'apprentissage les plus ciblés.	367
- Figure 33 : l'intervention des enseignants face à un débat culturel.....	369
- Figure 34 : la langue et la culture sont-elles réellement liées ?	371
- Figure 35 : l'apprentissage de la langue française en rupture avec la culture française.....	371
- Figure 36 : enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant.	373
- Figure 37 : apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne ?.....	374
- Figure 38 : fréquences d'apparence des réponses dans l'item.	379
- Figure 39 : la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère.....	380

Introduction générale

« Savoir pour prévoir, afin de pouvoir. »

Auguste Comte

Dans un monde en perpétuelle évolution où les frontières s'effacent au profit de la mondialisation, des interactions et des différents échanges, la diversité linguistique et culturelle est devenue une réalité incontestable dans notre vie quotidienne. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'avère une nécessité absolue pour répondre à une ouverture à l'universel et à un besoin de communiquer et de connaître l'Autre.

L'avènement de l'approche communicative a bouleversé les perceptions et les finalités de l'enseignement, il ne s'agit pas seulement d'enseigner un code linguistique, mais plutôt un instrument de communication sociale et culturelle. Cette approche a donné naissance à un enseignement qui valorise la communication et les interactions culturelles et interculturelles et qui reflète une forte prise de conscience de l'« altérité »

L'enseignement-apprentissage du FLE vise à doter l'apprenant de la capacité d'exprimer, de s'exprimer en langue française, de comprendre et de faire comprendre l'Autre. Son objectif optimal est d'amener l'apprenant citoyen et l'utilisateur de la langue à communiquer dans des situations de vie réelles et à résoudre d'authentiques situations problèmes. Le développement des compétences communicationnelles est donc, incontournable pour réussir ces interactions avec l'Autre. En effet, la réussite de ces échanges avec l'Autre ne demande pas uniquement une maîtrise linguistique, mais elle est déterminée par l'appropriation d'une compétence interculturelle considérée comme l'un des piliers de tout contact humain. Autrement dit, il n'est pas seulement question de développer une capacité à produire un discours linguistique grammaticalement et syntaxiquement correct et porteur de sens, mais d'une compréhension profonde de l'autrui, de sa culture et de son univers.

La langue est véhiculaire d'une culture et d'une identité. Dans ce sens, la finalité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères doit être axée sur le développement d'une conscience interculturelle qui éduque les esprits sur le respect de la diversité identitaire et culturelle. Une conscience qui permet de s'ouvrir à l'Autre sans tenter de l'effacer et sans

s'effacer dans le monde de l'Autre. L'ampleur de la notion d'interculturalité s'est accrue d'une manière considérable, au vu de son importance dans la création des ponts de liaison entre des individus de diverses appartenances et dans le développement d'une aisance communicationnelle entre les acteurs sociaux. La globalisation, le flux croissant de la population mondiale et l'apparition exponentielle des microsociétés ont fait de la formation à l'interculturel une nécessité, voire, une obligation pour assurer le vivre-ensemble dans un monde indiscutablement pluriel et interdépendant, pour maintenir un dialogue propice et fructueux et pour lutter contre toute sorte de clivage et de conflits discriminatoires. Ce dialogue entre les cultures ne permet pas seulement une reconnaissance constructive de la différence culturelle et identitaire, mais aussi d'assurer une harmonieuse communication à la base des valeurs universelles.

Cela nous conduit inévitablement à une vérité immuable que l'interculturalité en classe de la langue n'est pas une simple existence simultanée de deux ou plusieurs langues-cultures dans un contexte donné. Il ne s'agit pas d'une situation où le rôle du médiateur interculturel consiste à identifier les dissemblances et les ressemblances des identités culturelles. Il s'agit d'une pédagogie axée vers la découverte de l'Autre, vers l'interaction avec une Altérité typiquement complexe et vers l'acceptation de l'Autre en dépit de sa différence systématique.

La formation interculturelle des apprenants constitue un des objectifs principaux assignés à l'enseignement de la langue étrangère. Il n'est, en réalité, pas possible d'enseigner une langue en rupture avec sa culture, car les deux notions sont consubstantiellement liées : la langue véhicule la culture et la culture détermine l'identité et la pratique linguistique. Par chacun de ses éléments internes ou externes, la langue transmet des représentations culturelles et identitaires du groupe social.

C'est justement cette indissociabilité des deux notions « langue » et « culture » qui nous a incitée à choisir le flot de l'interculturel. En effet, une vision ou une compréhension disjonctive de la langue en l'isolant de sa charge culturelle pourrait être dépourvue de toute valeur et de toute signification. La compétence interculturelle est indispensable pour éviter les situations de blocage face à des interlocuteurs qui appartiennent à des communautés linguistiques et culturelles exogènes et différentes par leurs idéologies, leurs identités, leurs représentations socioculturelles, leurs coutumes et leurs croyances. Le développement de cette

Introduction générale

compétence est devenu une dimension inéluctable et extrêmement nécessaire dans le contexte scolaire de plus en plus confronté à une diversité étonnante des origines sociales et culturelles.

Dès lors, l'école, comme étant l'instrument pionnier de la socialisation et de l'éducation des générations, est censée s'ouvrir sur cette diversité de sens, cette pluralité linguistique, culturelle et identitaire. L'école est censée faire comprendre aux acteurs sociaux que : *« la pluralité n'y est pas définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens »* (Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008, p. 15).

Pour Pretceille. A : *« la problématique de l'interculturel est désormais liée à l'idée de l'ouverture: l'ouverture par les langues, par les cultures, par les échanges internationaux... par des médias, des voyages, des nouvelles technologies, etc. »* (Pretceille, 2011, p. 96). Dans ce sens, éloigner l'apprenant de cette immense vague d'ouverture ou encore de la culture de l'Autre paraît utopique. Ce dernier fait partie intégrante d'un système d'interaction et de partage. En réalité, nos apprenants naissent et grandissent dans une génération hyper communicante et de plus en plus ouverte au monde. La surdépendance à la communication et aux moyens technologiques est inéluctablement un des traits distinctifs de leurs personnalités. Par conséquent, il est essentiel de les doter d'une formation à l'interculturel. Cette dernière peut leur servir pour s'engager dans des communications enrichissantes avec leurs entourages plurilingues et multiculturels. De même, elle peut leur permettre de réussir la compréhension approfondie et l'interprétation de leurs comportements d'interlocuteurs et avoir une insertion socioprofessionnelle plus aisée.

Notre objet de recherche s'inscrit dans le cadre général de la didactique des langues et des cultures. Notre thématique est pluridimensionnelle. Une multitude d'éléments entrent en jeu afin d'assurer une compréhension intégrale et méticuleuse des données et des variables. Pour cela, nous pouvons dire que notre recherche se positionne dans un croisement des champs disciplinaires qui fournissent, chacun à sa façon, un soubassement théorique à notre recherche. Notre objectif initial est d'articuler conjointement les relations existantes entre la langue enseignée, la culture étrangère et l'interlocuteur qui se manifeste par une langue maternelle et par une culture propre à lui. Notre travail consiste à étudier cette confrontation et ce métissage linguistique, culturel et identitaire et la manière dont les PES du FLE et les manuels prennent en considération cette diversité. Nous nous intéressons alors, à la médiation pédagogique qui occupe une place articulatoire favorisant le dialogue interculturel et la formation des interlocuteurs interculturels.

Introduction générale

Altérité, plurilinguisme et interculturalité sont des concepts qui sont souvent sujet de questionnement. La relation entretenue entre ces notions constitue l'une des problématiques fondamentales qui ont fait couler beaucoup d'encre dans les recherches récentes en didactique. Nombreux sont les projets de recherche universitaires, les colloques scientifiques et les chercheurs qui ont choisi l'interculturel pour abreuver leurs soifs et alimenter leurs curiosités vis-à-vis de tout ce qui est « Autre » et à l'égard de la notion de la culture « *qui est toujours restée l'âme vive de la nation* » (Baghli, 1977, p. 10). Citons à titre d'exemple les travaux de (Pretceille, 2011), (Blanchet, 2005), (Vincent, 2011), (Windmuller, 2011), (Zarate, 1995)

L'éducation interculturelle ne peut qu'être une pierre angulaire dans la formation d'un apprenant et un citoyen actif sur le plan communicationnel. Ce dernier qui se trouve confronté à une pluralité culturelle et relationnelle intense et qui s'inscrit perpétuellement dans des échanges avec des partenaires provenant de communautés socioculturelles et linguistiques extrêmement variées. Face à cette situation, l'apprenant est appelé à être conscient de son identité et sa différence par rapport à celle de l'Autre pour qu'il devienne en mesure d'accepter l'égalité des regards. Il est censé comprendre que la compréhension et le respect de la culture de l'Autre ne sont pas des dimensions ornementales, mais, elles sont indispensables pour vivre dans une société pluriculturelle. Cette formation autour de l'altérité et l'interculturel dans les institutions éducatives permet d'éviter le décalage considérable au sein d'un groupe d'interaction hétérogène qui peut engendrer des malentendus, des incompréhensions et des difficultés de communication qui sont à l'origine des cloisonnements à base idéologique, linguistique ou ethnique. Pour cela, le système éducatif et les enseignants de langue sont appelés à opter pour une approche interculturelle et pour un enseignement à vocation humaniste pour éduquer les esprits à l'éthique et au respect de l'Autre qui est fondamentalement distinct de soi. Ils sont censés former des interlocuteurs interculturels capables de gérer et de manipuler les différences au profit d'un apprentissage de la langue/culture et d'une communication intergroupale réussie. Une immense responsabilité repose sur l'épaule de l'enseignant jouant le rôle du médiateur censé assurer un rapprochement entre la langue, la culture et le sujet apprenant afin de former un citoyen du monde qui valorise l'ouverture à l'Autre et pour l'Autre.

L'apprenant ne pourrait accéder ni s'ouvrir véritablement à la langue et à la culture étrangère sans avoir des compétences culturelles et interculturelles qui lui permettent une neutralisation de ses préjugés, ses stéréotypes et ses représentations. Donc, la prise de conscience de la dimension interculturelle dans une classe de FLE paraît extrêmement

Introduction générale

avantageuse et bénéfique pour ceux qui se trouvent désarmés face à des stéréotypes qui peuvent au minimum ralentir le rythme d'apprentissage, au maximum, l'interrompre.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut qu'être un vecteur d'une modification identitaire et sociale. En effet, la finalité principale de l'enseignement de la langue étrangère est « *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 langue et de culture* » (CECRL, 2001, p. 9). Le Conseil de l'Europe affirme que :

Les compétences linguistiques et culturelles, en rapport avec chaque langue, se modifient par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et savoir-faire acquis ainsi qu'à une personnalité plus riche et plus complexe ; elles contribuent également à l'accroissement de la capacité à apprendre d'autres langues et à une plus grande ouverture à des expériences culturelles nouvelles... (CECRL, 2001, p. 22)

Cela nous permet donc, de confirmer que la langue, la culture, la personnalité et l'identité sont en corrélation étroite et d'une union indétachable. Alors, nous ne pouvons aborder la question de l'enseignement du français langue étrangère sans mettre le point sur la visée interculturelle et sur les aspects relatifs à l'apprenant, à son identité, à sa perception et aux mécanismes déterminant sa réception et son interprétation linguistique. Les deux affirmations du CECRL nous permettent également de confirmer que chaque contact avec l'Autre implique un partage d'ordre linguistique, culturel et identitaire. L'interculturel ne peut pas, dans ce cas, être une réalité dissociable du cadre scolaire.

En Algérie, le système éducatif donne une importance capitale à l'enseignement des langues étrangères d'une perspective d'ouverture et plus particulièrement le français qui véhicule sa culture et ses valeurs comme toutes les langues de communication. Le système éducatif algérien prône un enseignement des valeurs universelles comme réponse à une ouverture incessante et exponentielle. Cependant, il est primordial de noter que les chercheurs didacticiens proclament une remarquable polarisation sur la dimension linguistique en marginalisant la dimension culturelle et, c'est ce constat qui nous a poussée à faire notre recherche pour vérifier l'éventuel dysfonctionnement en évaluant le processus de médiation pédagogique au secondaire algérien. D'une part, le manuel scolaire « le dispositif de médiation » est critiqué d'être pauvre du contenu culturel et interculturel et de l'autre part, les enseignants, censés être des « *passeurs culturels* » (Zakharthouk, 2009, p. 1), sont accusés de ne pas bien exploiter les contenus en service du développement des compétences culturelle et interculturelle. Ces constats nous ont amenée à poser plusieurs questions et à faire une

Introduction générale

recherche profonde pour leur apporter des réponses pertinentes. Dans cette recherche, notre problématique gravite autour de la question principale suivante :

Les composantes culturelle et interculturelle ont-elles, une place dans le manuel scolaire de la 3AS et dans les pratiques de médiation des PES ? Les choix menés dans les deux permettent-ils un développement de la compétence interculturelle ?

De cette dernière, découlent les questions ci-dessous :

- Les PES du FLE prennent-ils en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques de classe ?
- Les PES sont-ils conscients du phénomène identitaire ?
- Les objets culturels et interculturels sont-ils adéquatement investis par les médiateurs pédagogiques dans les classes de langue d'une façon qui contribue au développement d'une compétence interculturelle ?
- Le manuel scolaire de la 3AS comme instrument de médiation, répond-t-il suffisamment aux exigences d'une exploitation interculturelle ?
- Comment le choix des contenus didactiques peut être déterminant pour le développement de la compétence interculturelle ?

Telles sont les interrogations initiales que nous nous sommes posée. Ces questionnements classiques qui ont été à la base de plusieurs travaux de recherche à propos de l'intégration de l'aspect interculturel en classe de FLE, représenteront la matière de réflexion de notre contribution. À travers ce projet de recherche, nous tenterons de répondre à ces questions tout en analysant et décortiquant le phénomène interculturel dans nos classes du FLE au secondaire algérien. Bref, la question fondamentale qui est au cœur de notre préoccupation, est celle du volet culturel et interculturel dans les manuels scolaires, plus spécifiquement celui de la 3AS et dans les pratiques enseignants des PES algériens.

Comme réponse à notre question principale, nous avons émis trois hypothèses fournissant d'éventuelles réponses à notre problématique:

1-Le manuel scolaire de la 3AS ne représenterait pas, suffisamment, un enseignement qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, car les contenus n'expliciteraient pas le volet culturel et interculturel d'une manière qui faciliterait l'exploitation adéquate en classe de FLE.

2- Les composantes culturelle et interculturelle ne seraient pas significativement présentes dans les pratiques de médiation des PES, la composante linguistique serait la plus massivement exploitée et travaillée en classe de langue.

3-Des choix plus pragmatiques des supports, des instruments et des thématiques travaillées en classe de FLE pourraient servir à développer un esprit critique chez l'apprenant et à connaître

Introduction générale

un monde et un système de références qui diffère de celui de son appartenance. Par conséquent, il deviendrait plus conscient et plus tolérant à l'égard de « l'autre ».

Dans le cadre de cette recherche, nous avons suivi une démarche scientifique qui traverse la station théorique fournissant un soubassement contextuel et notionnel et la station pratique dans laquelle nous avons présenté un essai d'analyse du manuel scolaire de la 3AS et les résultats d'une enquête quantitative menée auprès des PES. Dans une perspective pratique amplement valorisée dans cette thèse, tous les moyens possibles ont été mobilisés pour la collecte des données qui étaient interprétées et analysées dans une étape ultérieure pour obtenir des réponses à nos questionnements du départ et affirmer ou infirmer nos hypothèses.

Nous nous inscrivons dans ce champ d'étude afin d'apporter des avantages significatifs et substantiels aux pratiques d'intégration de l'aspect interculturel dans les classes de langues et de valoriser la compétence interculturelle de l'apprenant comme étant un élément constitutif de son identité et comme étant une composante prépondérante dans sa formation. Une formation qui vise à l'initier à être conscient que, les contenus linguistiques véhiculent tout un univers culturel qu'il est nécessaire de comprendre, gérer et bien exploiter. En effet, cette prise de conscience du monde culturel de l'Autre facilite son intégration harmonieuse dans des sociétés de nature plurilingue et multiculturelle.

Nous cherchons dans cette thèse qui vise à mettre en lumière, la contribution de la médiation pédagogique pour un renforcement positif du profil interculturel, à comprendre les déficiences en matière de la formation à l'interculturel. Nous cherchons à comprendre aussi, les difficultés au niveau de la médiation pédagogique et celles liées à l'absence de la prise en considération du monde de l'Autre. Nous organisons notre réflexion d'une manière conforme à la méthodologie de recherche scientifique qui s'articule autour de deux dimensions complémentaires et fortement liées :

Dans une première partie, nous tenterons de faire le cadrage contextuel, théorique et conceptuel indispensable pour le déroulement de l'étude et d'articuler conjointement les relations existantes entre les différentes notions de base relatives à la thématique de la recherche. Nous nous référerons à des lectures fines afin de comprendre les spécificités, les variables ainsi que les points essentiels de notre sujet. Cette partie comprendra trois chapitres :

- Dans un premier chapitre, nous présenterons brièvement le contexte dans lequel s'inscrit notre modeste travail de recherche, commençons par une présentation du paysage linguistique en Algérie et le statut de la langue française, avant de parler de l'enseignement du

Introduction générale

FLE en Algérie et de ses enjeux sociopolitiques et socioculturels pour présenter enfin, les réformes éducatives et les évolutions curriculaires.

- Dans un deuxième chapitre, nous tenterons d'expliquer le rôle de la médiation pédagogique au service de l'instauration d'une éducation interculturelle dans nos classes de langue. Le manuel scolaire « le dispositif de formation » et l'enseignant « le passeur culturel » sont, sans aucun doute, des éléments d'influence sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue/ culture. Dans ce chapitre, nous élucidons les points influençant la situation pédagogique.

- Dans un troisième chapitre, il conviendra, en bonne logique, de présenter et de définir des concepts de bases et les notions pivots que le sujet choisi nous a dictée ; nous évoquerons la perspective interculturelle, sa naissance, son évolution, ses fondements théoriques ainsi que les notions qui en découlent. Nous chercherons à élucider le processus interculturel et à articuler conjointement la relation existante entre la langue, son usager et la culture qu'elle véhicule, tout en mettant l'accent sur les résonances du fait culturel et de la découverte de l'altérité sur les représentations et l'identité de l'apprenant.

Dans une deuxième partie, nous présenterons la partie méthodologique et pratique de notre recherche. Cette partie s'organise à son tour en quatre chapitres :

- Un premier chapitre méthodologique dans lequel nous présenterons, les méthodes, les démarches et les modalités d'enquête, ainsi que les principales grilles et les différents niveaux d'analyse et d'observation.

- Un deuxième chapitre qui présentera l'analyse du manuel scolaire de la 3AS : nous opterons à ce stade pour plusieurs niveaux d'analyse d'un échantillon sélectif de supports textuels, d'images et d'activités pour décrypter les objets culturels/interculturels dans ce manuel. L'objectif final de cette analyse, c'est de répondre à une des questions centrales dans notre recherche et de vérifier si ce manuel étudié fournit les ressources culturelles nécessaires permettant à l'enseignant de travailler la langue dans sa perspective interculturelle.

- Un troisième chapitre dans lequel, nous présenterons les résultats de quelques séances d'observation menées en classe de langue et les données quantitatives recueillies d'un questionnaire adressé aux PES.

- Un quatrième chapitre de proposition dans lequel, nous proposerons une batterie de supports et de scénarios pédagogiques jugés considérablement culturels et susceptibles d'une exploitation interculturelle.

Pour conclure, nous présenterons un bilan et une synthèse générale de ce travail dans laquelle nous répondrons à nos questionnements du départ tout en soulignant les grands axes

Introduction générale

de notre enquête, les difficultés rencontrées, les limites et les perspectives. Il est à noter que notre modeste recherche est certainement loin d'être parfaite comme toute recherche, sujette à approfondir et à critiquer.

La première partie

Le cadre contextuel et théorique

Chapitre I : Le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif

Le contexte est présenté comme le passage obligé dans l'écriture d'un travail de recherche. Au-delà d'une injonction pédagogique, cette partie qui campe le décor est loin d'être une perte de temps. Elle est fondamentale dans la construction du sujet de recherche et de sa problématique.

E. KOUOKAM MAGNE

Introduction du chapitre

Dans ce premier chapitre, il nous semble important, voire déterminant de présenter les particularités du contexte dans lequel s'inscrit notre objet d'étude et de mettre en exergue les fondements constitutifs de l'histoire de notre pays qui ont forgé l'identité linguistique et culturelle du peuple. Ces éléments d'influence déterminent significativement, la politique linguistique et éducative adoptée par l'état et aussi plus particulièrement les finalités et le choix des approches d'enseignement.

La situation linguistique et culturelle en Algérie est un sujet très intéressant qui anime les débats des grands auteurs. Elle représente un paysage linguistique et culturel d'une richesse étonnante, un héritage pluriséculaire fascinant qui continue à séduire les chercheurs en sociolinguistique. Cela est dû à son histoire qui s'inscrit dans les temps et dans la mémoire de nombreux envahissements et colonisations qui ont occupé son territoire¹. L'entrecroisement et la succession de plusieurs civilisations sur les terres actuellement algériennes constituent la cause principale de cette diversité et ce brassage des langues et des cultures. Chacune de ces dernières possède sa propre histoire qui a assuré son existence et sa survie au fil des siècles et que nous ne pouvons en retracer tous les méandres dans la présente contribution.

À l'instar des autres, la conquête française expansionniste a laissé d'une manière marquante des traces linguistiques et culturelles dans la construction identitaire de la société algérienne y compris la langue. Un contexte qualifié comme ambiguë et extrêmement complexe, une telle situation est décrite d'une manière approfondie dans les propos ci-dessous de K. Taleb Ibrahim:

Ce qui frappe l'observateur lorsqu'il est confronté à une situation semblable à celle de l'Algérie, c'est la complexité de cette situation : situation complexe par l'existence de plusieurs langues ou plutôt plusieurs variétés linguistiques, par l'inopérance des schémas classiques qui ne peuvent embrasser une réalité fluctuante , traversée par des conflits larvés et latents et en passe d'être complètement bouleversée par les effets d'une politique culturelle centralisatrice et volontariste, complexe par l'imbrication de sociétés en présence de leurs représentations, leurs domaines d'utilisation... (Taleb Ibrahim, 1995, p. 22)

C'est cette complexité sociolinguistique sur laquelle s'accordent les sociolinguistes qui suscite notre intérêt dans ce premier chapitre qui gravite fondamentalement autour de l'environnement auquel appartiennent nos apprenants et par lequel ils sont influencés : leurs représentations, leurs identités, et même leurs façons d'apprendre la langue ne sont que le

¹ Historiquement, le territoire algérien a été peuplé par les phéniciens, les carthaginois, les byzantines, Les berbères, Les romains, les turques et enfin par les français.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

produit de leur environnement. Notre objectif principal est de présenter cet environnement linguistique et culturel qui prévaut en Algérie : nous exposons la pluralité des communautés et des sphères linguistiques algériennes tout en identifiant leurs statuts dans les déclarations officielles et dans l'usage réel au milieu institutionnel et social. L'accent est mis sur la langue française – notre préoccupation majeure -, sur son statut en Algérie, son enseignement ainsi que sur les enjeux sociopolitiques et socioculturels de son enseignement/ apprentissage. Nous allons enfin présenter compendieusement les évolutions et les réformes du système éducatif algérien pour comprendre les mécanismes de son fonctionnement ainsi que les grandes transformations de ses objectifs, finalités et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

I.1. L'histoire de la langue française en Algérie

Comme nous avons précédemment mentionné, la langue française est présente en Algérie suite à une colonisation et une oppression biséculaire « 1830/1962 », une période assez durable pour enraciner le français dans la société algérienne. Son passé colonial l'a fait hériter un patrimoine culturel, dont la langue française est la part entière. C'est à travers ce retour au passé que nous pouvons bien comprendre les circonstances qui ont créé une telle ambivalence dans le paysage linguistique algérien actuel et qui ont fait de la langue française une réalité solidement ancrée dans le contexte algérien.

I.1.1. Pendant la période de la colonisation

Depuis 1830 -la date mémorable du débarquement des Français à Sidi-Ferruch-, la France a amorcé des stratégies et des campagnes de « francisation » et simultanément de « désarabisation » du peuple Algérien : d'un côté, une valorisation de la langue française et une proclamation des lois qui encouragent son apprentissage et de l'autre côté, un effacement intentionnel de la langue arabe de toutes les institutions étatiques ainsi que des tentatives de suppression et de destruction des composantes de l'identité algéro-musulmane. K. Taleb Ibrahim affirme que tout de suite après le franchissement du territoire algérien, la France a commencé la mise en pratique d'un processus de désarabisation à travers un plan de francisation de la totalité de la population. La France n'a pas uniquement imposé sa langue comme la seule langue du territoire, mais elle a également opté pour une démarche de déformation et de destruction des patronymes arabes et des références identitaires du peuple. En promulguant des Sénatus-consulte¹ successifs, la France a bouleversé avec des mesures

¹ Sénatus-consulte : des textes formulant l'avis du sénat. Citons à titre d'exemple, le sénatus-consulte du 22 avril 1863 et celui de 26 juillet 1873 qui évoquent le sujet des propriétés en Algérie et la délimitation des territoires des tributs et des douars. Voir G Cahn, 1880, « *Propriété indigène* », éd librairie algérienne et coloniale, Paris, p 8/9

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

discriminatoires l'organisation sociale, familiale et tribale du peuple. (Taleb Ibrahim, 1995, p. 37)

Ces mesures entreprises par l'état français n'avaient qu'un objectif unique d'éliminer et d'anéantir l'identité nationale algérienne en faveur d'une culture française imposée par la force coloniale. Face à ces démarches de dépossession des Algériens de leurs patrimoines culturels, le peuple algérien revendicateur de ses droits prend la défense de ses référents identitaires, de son algérianité par un refus catégorique et une désobéissance aux instructions coloniales. Les Algériens étaient persuadés de la nécessité d'un attachement farouche à leurs cultures, aux bases du fonctionnement de leurs religions, aux biens patrimoniaux ainsi qu'aux principes constitutifs de leurs identités. À cette époque, l'arabe n'était enseigné que dans les écoles coraniques « enseignement de la langue et de la religion » et d'une manière non autorisée et clandestine : l'enseignement, les échanges et les correspondances administratives et les affaires juridiques, tout ne se fait qu'en langue française.

Une politique dévastatrice qui porte atteinte aux spécificités linguistiques, culturelles et identitaires Algériennes, ainsi qu'une absence totale des principes d'égalité des droits et des privilèges entre les Algériens et les colons. Cette stratégie destructive exercée par la France, à cette époque, est bien envisagée dans cette déclaration du général Ducrot :

Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des zaouias[...]. Tendons, en un mot, au désarmement moral et matériel du peuple indigène... Au contraire, ajoute l'auteur, agissant en sens inverse sur l'élément européen, créons et développons par tous les moyens l'esprit et l'organisation militaires de nos colons. (Lechraf, 1971, p. 107)

La langue française est décrétée comme la langue officielle et unique en rejetant l'usage de toute autre langue. Elle a réussi à être la langue dominante en Algérie malgré la résistance des Algériens qui ont accepté à la fin de fréquenter les écoles françaises afin de combler l'insuffisance et le manque des intellectuels qu'a régné cette époque suite à la politique coloniale. De ce fait, la langue française s'est enracinée profondément et partout dans la société algérienne pour donner naissance à une génération francophone qui ne sait communiquer qu'en français, et même qui exprime ses revendications et son refus de la présence coloniale en langue française. A. Dourari affirme que les mesures discriminatoires exercées par l'occupant n'ont fait en réalité que former une élite francophone des révolutionnaires Algériens, une élite qui a combattu la France en utilisant sa langue : « *Les Oulémas musulmans avaient des publications en français. Les textes de la révolution algérienne étaient en français, les mémoires des anciens combattants de la révolution sont publiés en français aussi.* » (Dourari, 2012, p. 80)

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Il est primordial d'ouvrir ici, une petite parenthèse pour bien noter qu'il s'agissait d'une « francophonie ». L'emploi de la langue est, conséquemment, isolé de toutes les charges idéologiques de l'état français. Pour mieux éclaircir ce phénomène, prenant l'exemple de K. Yacine, un intellectuel algérien qui justifie son choix de la langue par le fait linguistique colonial. La langue française n'est pas pour lui qu'un instrument pour montrer sa fierté inhérente de son identité et pour parler de ses origines arabes ou berbères. L'auteur affirme :

J'écris en français parce que la France a envahi mon pays et qu'elle s'y est taillée une position de force telle qu'il fallait écrire en français pour survivre, mais en écrivant en français, j'ai mes racines arabes ou berbères qui sont encore vivantes. Par conséquent, tous les jugements que l'on portera sur moi, en ce qui concerne la langue française, risquent d'être faux si on oublie que j'exprime en français quelque chose qui n'est pas français. (Azzi, 2016, p. 120)

Le processus de la francisation qui a marqué cette période coloniale se caractérise par une hostilité et une animosité à l'égard de la langue arabe considérée comme la semence d'une véritable menace qui met en péril la présence et la domination française en Algérie. En 1938, la France a donné à la langue arabe le statut d'une « langue étrangère », la promulgation de ce statut après des années de marginalisation est considérée comme un tournant marquant dans l'histoire. Comme expliqué par M. Benrabeh : « *Cet hégémonisme envers l'arabe, la langue martyre, a gonflé son capital symbolique et a renforcé l'unanimité autour de lui, au sein du mouvement national algérien.* » (Boudebia, 2012, p. 266)

À la veille de l'indépendance, en comptant les pertes et les saccages d'une colonisation qui a duré plus d'un siècle, l'état algérien indépendant se trouvait devant plusieurs défis y compris l'analphabétisme et le manque des cadres arabophones. La France a transformé un peuple cultivé en un peuple globalement illettré - à part une minorité instruite en français-. « *L'Arabe, en 1830, savait lire et écrire. Après un demi-siècle de colonisation, il croupit dans l'ignorance.* ». Ainsi, témoigna M. Emerit d'après l'ouvrage de (Lechraf, 1971, p. 314). Une telle déclaration nous explique clairement les intentions cachées du pouvoir colonial qui a privé les Algériens pendant des dizaines d'années de leurs droits d'éducation, car pour la France être moins instruit, c'est être moins dangereux.

I.1.2 Dans la période postcoloniale

Après l'indépendance du pays et dans une intention réformatrice, l'Algérie a opté pour un monolinguisme qui repose sur l'idée que l'arabe est la seule langue officielle de l'état algérien tout en étouffant le plurilinguisme indéniable du peuple. Du point de vue du gouvernement de l'Algérie nouvellement indépendante, la langue unique peut assurer l'unité souhaitée du pays, la présence d'une deuxième ou une troisième langue sur le même territoire peut être une

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

menace de division. Cette idéologie était accusée d'avoir négligé une diversité exceptionnelle.

D'après A. Chelli:

À l'indépendance de l'Algérie en 1962, au lieu d'exploiter et de mettre à profit la culture multidimensionnelle et tirer des enseignements de la richesse événementielle, des comptoirs phéniciens à la conquête française, qui a forgé l'identité historique Algérienne. Les dirigeants qui ont pris les rênes du pays ont évacué ce passé historique et noyé cette diversité multiculturelle dans une idéologie obstinément uniciste basé sur l'arabo-islamisme. (Chelli, 2011, p. 31)

Une telle politique a créé une situation conflictuelle et tumultueuse, qui a mis en opposition les arabophones, les francophones et les berbérophones : une forte rancune envers la langue française considérée comme représentative de l'envahisseur et une revalorisation particulière de la langue arabe représentative de l'identité nationale jusqu'alors, bafouée. L'objectif ultime était justement la reconstitution des composantes de cette « identité algérienne » qui a été en péril par les stratégies de l'occupant français. Bref, cette politique « visait la récupération de tout ce qui a trait à l'arabité et au rejet de tout ce qui lui est étranger. » (Chachou, 2010/2011, p. 120)

Un processus d'arabisation fut largement entamé par l'état algérien indépendant, l'arabe est promulguée comme l'unique langue nationale et officielle, cela est proclamé dans le discours du Président C. Ben Jdid le 5 juillet 1963 : « *Nous sommes des Arabes, 10 millions d'Arabes... il n'y a pas d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme* ». (Zenati, 2004, p. 138). Ces tentatives d'arabisation des différentes strates du peuple et d'exclusion de la langue française -qui ont marqué la période postindépendance- ont été remises en cause et fortement critiquées. Ces politiques linguistiques jugées défectueuses éliminent totalement les autres interlocuteurs algériens qui ne parlent pas la langue nommée officielle. Il s'agissait, de ce fait, d'une tentative d'arabisation d'un peuple qui n'est pas dans sa totalité arabophone.

Jusqu'à l'heure actuelle, le français occupe une place capitale, elle est loin de perdre son statut ni son importance au sein de la société algérienne. Certes, officiellement ce n'est qu'une langue étrangère, mais elle est ancrée aussi profondément partout :

- Dans les établissements scolaires à partir de la troisième année primaire.
- Dans les universités et plus spécifiquement les branches techniques et scientifiques.
- Dans les maisons et dans les rues, par un langage « maternel » et un parler algérien qui sont composés en grande partie, en langue française.

Il suffit de se lever la tête pour observer les spots publicitaires, les panneaux de signalisation et les affichages des différents départements qui sont écrits très fréquemment en français. Il est extrêmement suffisant d'écouter plus attentivement les interactions des gens,

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

les chansons de la société et le bavardage des jeunes pour saisir que l'Algérie, fonctionne toujours en français. Pour une meilleure explicitation de ce statut ambivalent de la langue française en Algérie, nous reprenons l'explication de R. Sabaa :

En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation, sans conteste, unique au monde. Sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université et sans être la langue officielle, elle charrie l'officialité. (Sebaa, 1996, p. 66)

Avec cette affirmation très persuasive, nous pouvons dire qu'au lendemain de l'indépendance, les Algériens se sont trouvés face à une forte crise linguistique. Une application inopérante d'une politique d'arabisation face à un peuple majoritairement francisée, une nouvelle réalité linguistique inéluctable qui s'impose et la naissance d'une génération qui ne cesse de s'approprier la langue française et de l'adapter dans ses interactions quotidiennes quoique l'arabe soit la langue officielle du pays. Aujourd'hui, le français est bien présent dans les parlers algériens bien que son statut officiel soit au même titre que la langue anglaise, espagnole ou allemande : une simple langue étrangère.

En somme, il est à noter que la praxis linguistique en Algérie est passée par deux processus marquants : un projet de francisation de la part de l'occupant qui a pour finalité la destruction identitaire, puis un projet irréversible d'arabisation de la part de l'état algérien indépendant qui vise une réappropriation identitaire et une rupture avec le colonisateur. C'est cette question d'« identité » qui avait de la primauté quand les règlements les plus décisifs furent pris. La langue arabe et l'islam sont les composantes revalorisées après l'indépendance, cela est bien approuvé par la déclaration de l'arabe comme « la langue officielle » du gouvernement postcoloniale et par la constitution de 1976 qui a décrété l'arabe comme une langue officielle et nationale¹ de même que la loi du 16 janvier 1991 qui a renforcé le statut de l'arabe comme la seule langue du fonctionnement des différents secteurs étatiques².

I.2. Le plurilinguisme Algérien et la diversité culturelle

Comme nous avons auparavant signalé, l'Algérie représente, depuis l'aube des temps, un brassage de populations, de langues et de cultures. Loin du monolinguisme institutionnel, le contexte algérien est qualifié « plurilingue » par conséquent « multiculturel ». Cette diversité n'est que le fruit de son histoire riche. Soulignant ici, cette relation d'influence de l'histoire sur la réalité linguistique et culturelle du peuple. Une dépendance bien expliquée par

¹ Art. 2: L'islam est la religion d'État. Art. 3: L'arabe est la langue nationale et officielle. (La constitution de 1976)

² Consulter les articles n°5 et 6 pour l'arabisation du secteur administratif, l'article n°7 pour le secteur juridique et n°15 pour l'éducation. « Le journal officiel du 16/01/1991, n°3 pp38-41 site : <https://www.joradp.dz>

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

I. Chachou qui affirme que les conquêtes successives du pays par les Turques, les Espagnoles et les Français ont façonné le paysage linguistique et culturel algérien. Cette présence coloniale sur les terres algériennes finit par marquer « *la configuration sociolinguistique du pays et de confirmer son caractère multilingue [...]* ». (Chachou, 2013, pp. 15-16)

En Algérie, nous parlons d'une situation de plurilinguisme dans la mesure où plusieurs langues coexistent dans un même territoire. Un plurilinguisme qui remonte à des centaines d'années avant la conquête française¹. Le fait colonial français n'a fait donc, que complexifier une situation linguistique à la base plurilingue et assez complexe. Notre pays est plurilingue par la coprésence de trois grandes sphères linguistiques distinctes: une sphère arabophone, une autre sphère berbérophone et une sphère francophone. Nous ouvrons, ici, une petite parenthèse pour signaler que les contextes linguistiques arabophone et berbérophone comportent des parlers et un grand nombre de « variétés ». Dès lors, une situation de diglossie identifiée qui se pratique à l'intérieur de ces grandes sphères. Nombreux sont les phénomènes linguistiques qui caractérisent le contexte algérien exceptionnel.

I.2.1 La sphère arabophone

Cette strate comporte un ensemble de variétés différentes: La langue arabe classique, la langue arabe standard et la langue arabe dialectale, autrement dit « l'arabe algérien » considéré comme une variété basse de la langue arabe classique. Elle est la plus parlée par des Algériens, elle varie d'une région à l'autre selon l'arrière-plan historique, culturel et ethnique. Ces variétés régionales sont communément considérées comme les langues mères des Algériens que l'état ne les a pas encore assignés leur vrai statut.

Cette différenciation et cette adaptation perpétuelle du registre du discours produit en langue arabe d'un contexte à l'autre et d'une situation de communication à l'autre, envisage clairement une situation diglossique, dans la mesure où les interlocuteurs algériens pratiquent constamment deux ou plusieurs variétés de la langue arabe pour les employer dans différentes situations d'interaction. Une telle situation de diglossie est parfaitement décrite par Ferguson qui affirme que :

Il y a une diglossie lorsque deux variétés de la même langue sont en usage dans une société avec des fonctions socioculturelles certes différentes, mais parfaitement complémentaire. L'une de ces variétés est considérée « haute » donc valorisée, investie de prestige par la communauté : elle est essentiellement utilisée à l'écrit (dans la littérature en particulier), ou dans des situations d'oralité formelle et elle est enseignée aussi. L'autre est considéré comme « base », est celle de la communication ordinaire, de la vie quotidienne, est réservée à l'oral. (Boyer, 2001, p. 49)

¹ L'arabe classique, l'arabe dialectale, le turque et un nombre important de variétés du berbère ont été utilisées par les habitants. « Un plurilinguisme historique »

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Cette explication représente de la manière la plus significative la situation de la langue arabe en Algérie avec le continuum de variétés qu'elle représente : l'arabe classique bénéficiaire d'un statut officiel particulier, l'arabe standard de scolarisation et l'arabe dialectal, la véritable langue des interactions sociales.

I.2.1.1. La langue arabe « classique »

Après l'indépendance et après la politique d'arabisation qui fut amplement entamée par les instances gouvernementales, la langue arabe est promue « la langue nationale » de l'Algérie dans le cadre d'un monolinguisme voulu qui va épargner l'état nouvellement indépendant du risque du clivage. Nous estimons utile de noter, ici, qu'il s'agit d'une officialisation de l'arabe classique quoique le législateur algérien n'ait élucidé la variété en aucune des constitutions, tout en passant en silence la présence simultanée d'un autre « arabe dialectale » sur le territoire. Cette langue classique n'est pas réellement parlée par les Algériens (elle n'est pas la langue maternelle d'aucun Algérien), mais elle est représentative de l'identité arabo-musulmane. Cette langue a récupéré son statut honorable, symbolique et sa sacralité. Cela veut dire, que le processus d'arabisation que nous avons déjà évoqué visait principalement une réappropriation incontournable des valeurs identitaires pour lesquelles l'arabe est l'icône. Comme expliqué par K. Taleb Ibrahim, l'arabisation était considérée comme un retour aux valeurs principales, à l'authenticité dans l'objectif de récupérer « *les attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même* » (Taleb Ibrahim, 1995, p. 186)

Selon les articles n°5, n°6, n°7, n°15 de la loi du 16 janvier 1991, l'administration, l'éducation, la justice, la santé et les autres secteurs étatiques étaient exclusivement en arabe en proscrivant l'utilisation d'une autre langue. Ainsi était la politique adoptée par l'état qui exigeait une arabisation intégrale de l'Algérie. Cette revalorisation institutionnelle de la langue arabe au détriment des autres espèces linguistiques, est fortement critiquée d'avoir entièrement ignoré la diversité linguistique du contexte algérien caractérisé par un contact permanent des langues. Il est indéniablement admis, que cette stigmatisation a donné naissance à des fortes revendications des autres interlocuteurs qui demandaient une rectification de ce dysfonctionnement et cette inégalité statutaire. Une forte crise au niveau des dénominations des langues en Algérie, I. Chachou explique cette dissonance :

La dénomination de langue nationale qui est accordée à l'arabe institutionnel. Ce dernier jouit plus d'un statut officiel que d'un statut national, car n'ayant pas de locuteurs natifs et n'est de facto pas parlé sur l'ensemble du territoire national comme le

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

sont par contre l'arabe algérien et les langues berbères qui sont qualifiées de dialectes par la désignation officielle. Il en est de même pour le français. Une langue à la fois écrite et parlée, dans des domaines formels et informels, mais qui demeure définie comme « langue étrangère » (Chachou, 2013, p. 64)

L'usage de cette langue classique, littéraire, soutenue, hautement confectionnée et véhiculaire des valeurs et des significations sacrées reste borné exclusivement aux salles d'enseignement de la langue arabe et de la religion, dans les œuvres littéraires ou dans les discours des amoureux de l'ancienne poésie et littérature arabe - chercheurs étaient ou rarement amateurs -. En dehors de ces contextes extrêmement limités d'usage profane et en dépit du caractère éminemment symbolique qu'elle revêt, la réalité linguistique est radicalement différente, les Algériens parlent toute une autre langue : une langue dite «algérienne».

I.2.1.2. La langue arabe standard

En s'appuyant sur la répartition proposée dans les recherches de K. Taleb Ibrahim, cette langue standard n'est qu'une variété moins normée de l'arabe classique. On le nomme communément « un arabe intermédiaire », « arabe moderne » ou majoritairement désignée par l'expression « arabe de scolarisation ». Nombreuses sont les dénominations de cette variante utilisée pour la scolarisation, la presse, dans les établissements étatiques, les médias et les différentes communications. Elle est la véritable langue d'intercommunication entre tous les arabophones algériens et ceux provenant des autres pays. Au sens précis, c'est la langue des contextes formels. Elle est véhiculaire de la modernité et la facilité d'usage et elle est intermédiaire dans une situation diglossique extrêmement complexe dans la mesure où elle se situe entre la langue arabe classique comme la « variété haute » et la langue dialectale comme la « variété basse ».

Une forte émergence de cette forme plus simplifiée, plus moderne et plus adaptative de l'arabe classique. Sa flexibilité, son contact perpétuel et son ouverture sur les autres langues l'a apporté beaucoup de néologismes et d'empreintes provenant d'autres langues pour répondre une insuffisance au niveau de la terminologie dans certains domaines techniques et scientifiques ou pour désigner des nouvelles réalités technologiques et répondre aux exigences de la modernité. L'usage de cette variété plus commode et plus pragmatique ne cesse de s'accroître au détriment de la langue classique jugée très exigeante, prestigieuse et complexe pour une quasi-totalité des Algériens qui ne sont pas natifs de cette langue sacrée. Actuellement, l'usage de cet « arabe standard » couvre plusieurs domaines :

L'arabe standard moderne est une autre forme d'arabe qui s'impose progressivement comme moyen de communication écrite dans le monde arabe. Elle est utilisée aussi dans

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

les pays arabes dans la littérature contemporaine, dans les publications scientifiques, dans les médias, dans l'économie et le droit, sans oublier Internet. Descendu de la langue classique du coran de la poésie préislamique (Gahiliyyae) l'arabe Standard Moderne est plus ou moins le même partout dans le Monde arabe... (Dridi, 2009, p. 11)

Nous marquons ici, une pause pour noter que certains chercheurs en sociolinguistique contestent cette distinction faite par rapport à la forme classique. Ils refusent la reconnaissance de cette notion qui -selon leurs opinions- ne renvoie à aucune réalité linguistique. Ils conviennent qu'il n'y a qu'une forme unique de la langue arabe à l'exception de l'arabe dialectal. Selon une même optique, cette notion ne désigne qu'une adaptation contextuelle moins prestigieuse et moins normée qui ne peut être qualifiée comme langue, mais plutôt comme un registre de la forme hautement classique. Il n'est généralement pas ardu d'identifier qu'une dissemblance est constatée entre les deux variétés, notamment au niveau du choix lexical et stylistique et plus spécifiquement l'innovation des tournures linguistiques contemporaines au détriment des anciens jugés archaïques.

Cette langue standard ne peut être comprise ni utilisée que par les locuteurs qui ont atteint un certain niveau de scolarisation. De ce fait, nous pouvons attester que cette langue n'est pas native à aucun Algérien. Mais, c'est une langue apprise à travers un parcours scolaire, contrairement à la langue maternelle qui s'acquiert spontanément. La réalité des usages linguistiques en Algérie est exceptionnellement complexe et difficilement cernable, elle est difficile au point que cette présentation ne pourrait que laisser penser de ce paysage linguistique ambivalent.

I.2.1.3. La langue arabe dialectale

Cette langue dite « véhiculaire » constitue la langue d'usage social fréquent, les Algériens parlent une langue dénommée « l'arabe algérien » autrement dit « Darija ». Un arabe oral non normé et non reconnu par l'état comme une langue officielle ni comme une langue nationale, quoiqu'il constitue le véritable code d'interaction social. L'arabe dialectal n'est même pas défini comme une langue, mais plutôt désignée péjorativement comme un dialecte ou tel que nous avons signalé précédemment comme une variété basse, officiellement dévalorisée et incapable d'être un moyen de transmission du savoir.

Ces parlers façonnés par une longue histoire enracinée, sont variables en fonction d'appartenance régionale et ethnique des interlocuteurs. Cette variété d'arabe est considérée comme la langue mère véhiculaire des cultures riches des Algériens. Ces derniers l'acquièrent spontanément et naturellement dès leurs jeunes âges à partir des dialogues familiaux et en l'exerçant dans leurs communications informelles quotidiennes avec leurs entourages. Dans le territoire algérien, nous ne pouvons identifier « quatre grandes régions dialectales : l'Est

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Oranie puis le Sud qui, de l'Atlas Saharien aux confins du Hoggar, connaît lui-même une grande diversité dialectale d'Est en Ouest. » (Taleb Ibrahim, 2006, p. 208)

Selon cette répartition régionale des variétés proposées de K. Taleb Ibrahim, les Algériens arabophones parlent différemment des variétés de la langue dialectale. Chaque région possède une variante spécifique par son vocabulaire et par son articulation phonétique. Ces divergences régionales ne peuvent être que, dans des cas très rares, une entrave de communication. Dès lors, l'intercompréhension s'établit facilement entre les Algériens provenant de divers endroits. Il est indispensable de noter que cette langue dite « algérienne » bien qu'elle est employée dans un même pays, elle représente une diversité d'usage étonnante. Les locuteurs appartenant au même contexte parlent, également, l'arabe algérien différemment. Nombreux sont les éléments d'influence qui sont à l'origine de cette disparité des registres de communication régionale :

1. l'adaptation de la langue est considérablement différente dans les zones urbaines par rapport aux zones rurales.
2. le sexe: l'usage de la langue par les femmes varie à celui des hommes.
3. L'âge : les jeunes parlent une variété différente de celle des adultes.

Ces spécificités sont relatives aux interlocuteurs imprégnés par leurs appartenances régionales et par un plurilinguisme constitutif de leurs identités. Soulignons ici, que les locuteurs Algériens sont majoritairement plurilingues dans la mesure où ils s'approprient simultanément deux voire, plusieurs codes linguistiques différents. Ces raisons entre autres conditionnent l'adaptation de cette langue dite « algérienne ». Ce changement du code de la communication suscite l'intérêt des grands sociolinguistes qui cherchent à comprendre cette complexité d'usage linguistique et qui stipulent que la valorisation d'une langue unique ayant un statut particulier ne veut pas forcément dire que les autres langues sont moins importantes. Dès lors, elles ne peuvent ni ne doivent être ignorées car, ce sont les interlocuteurs qui reflètent la vraie valeur d'une langue et non plus les institutions. L'introduction de cette variété à l'école qui représente un brassage extraordinaire reste un sujet polémique qui attise les débats des grands sociolinguistes.

I.2.2 La sphère berbérophone

Il est communément admis que la politique d'arabisation adoptée par l'état algérien a nié la diversité linguistique, ethnique et culturelle de la population algérienne. La mise en pratique de cette politique s'est déroulée d'une manière conflictuelle, car elle était accusée

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

d'avoir dévalorisé les autres interlocuteurs plus spécifiquement « berbérophones » en faveur d'une arabophonie généralisée sur un peuple qui n'est pas entièrement arabophone.

Les berbérophones réclamaient inlassablement et demandèrent pendant des années une revalorisation de leur langue maternelle. Leurs efforts tenaces ont eu leurs fruits en 2002 après la déclaration la langue Tamazight comme étant une deuxième langue nationale en Algérie. Ce processus de revalorisation s'est évolué timidement jusqu'à la deuxième revalorisation considérée comme victoire de la langue Tamazight qui était en 2016 après sa reconnaissance avec la majorité parlementaire écrasante comme la deuxième langue officielle et nationale¹. Dans le passage suivant, R. Boukherrouf résume l'évolution constitutionnelle de la langue Tamazight :

Au terme d'une analyse jurilinguistique du discours normatif consacrant l'incorporation de Tamazight dans la constitution. Il convient d'observer que ce processus a connu une évolution remarquable au cours des années 1996-2016 tendant à la consécration plein et entière du statut de cette langue en Algérie. Dans un premier temps, la langue tamazight a été intégrée dans le texte de la constitution(1996) et reconnue comme l'une des composantes d'identité historique et nationale de l'Algérie. Dans un second temps, elle a été hissée au rang de la langue nationale(2002). Enfin, elle a été consacrée comme la langue officielle (2016) (Boukherrouf, 2019, p. 18)

Depuis son officialisation, la langue Tamazight est introduite dans les médias, dans la publicité télévisuelle, dans les affichages des différentes administrations et établissements, dans les journaux quotidiens et radiophoniques, elle est également intégrée dans les établissements scolaires en dehors des régions de la Kabylie. Cette généralisation de l'enseignement de la langue Tamazight et son introduction dans le système éducatif national sont considérées comme une aubaine historique pour les berbères après un si long chemin et après des années mouvementées de lutte et de revendication.

La langue Tamazight -considérée pendant longtemps une langue de communication intergroupale- est actuellement présente partout pour accompagner la langue arabe dans les différents contextes. De ce fait, nous pouvons parler d'une reconnaissance réelle et officielle du plurilinguisme algérien et un début de concrétisation du nouveau statut de la langue Tamazight. Cette strate berbérophone décline également en une panoplie des dialectes : le Kabyle, langue du Chaoui, le Mozabite et le Targuie. Ces variétés du berbère sont pratiquées dans différentes régions du territoire algérien, une délimitation est proposée par K. Taleb Ibrahim qui affirme que « *Les principaux parlars Amazighs Algériens sont le kabyle ou Taqbaylit (Kabylie), le Chaoui ou Tachaouit (Aurès), le Mzabi (Mzab) et le Targui ou Tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili).* » (Taleb Ibrahim, 2006, p. 209)

¹ L'article 4 stipule : « *Tamazight est une langue nationale et officielle* » (Journal officiel, 2016)

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Cette langue véhiculaire de la culture populaire historique et exceptionnelle des berbérophones continue à enrichir la diversité linguistique et culturelle algérienne quoique cette diversité étonnante à l'intérieur même de la sphère berbérophone soit parfois « *préjudiciable à l'intercompréhension.* ». (Taleb Ibrahim, 2006, p. 209). Ses variétés sont actuellement considérées en tant qu'une partie intégrante du patrimoine culturel et identitaire algérien et le reflet d'une succession des faits socio-historiques du pays.

I.2.3 La sphère francophone

Suite à la politique d'arabisation prônée par l'état, la langue française a été proclamée la première langue étrangère en Algérie. Un décalage considérable est constaté par rapport à la réalité sociolinguistique. La forte contradiction entre le statut officiellement déclaré et l'usage social réel, constitue l'un des sujets problématiques marquant la scène sociolinguistique algérienne. Il est primordial de souligner, ici, que la place sociale de la langue française n'est jamais explicitée en aucun article ou passage législatif. Elle est mise au rang des langues étrangères et au même titre que la langue anglaise, allemande et espagnole : une simple langue étrangère. Ce discours constitutionnel évite intentionnellement pour des raisons politico-idéologiques et diverses de parler clairement d' « une langue française en Algérie ». Dans une analyse de la constitution algérienne de 1991, A. Samia affirme cela :

Dans l'analyse des extraits de textes officiels, nous remarquons à travers notre analyse qu'il n'est jamais question directement de la langue française. Il y a une réticence du législateur à nommer la langue française en tant que telle préférant parler de langue étrangère par allusion à celle-ci ou pas du tout (discours implicite). Nous avons pu relever au cours de notre lecture de la loi du 16 janvier 1991 qu'à aucun moment, on ne mentionne le mot « langue française », celui-ci est remplacé par « langue étrangère » au singulier. (Aid, 2016, p. 4)

Il est indéniable que la langue française marque clairement son empreinte dans la société algérienne. Son utilisation dans le contexte algérien est d'actualité. Ses termes sont empruntés par la langue arabe dialectale et la langue Tamazight par ses variétés. Les expressions françaises sont aussi abondantes dans le vocabulaire d'usage courant du peuple, tout en constatant assurément un écart considérable entre la forme standard enseignée à l'école et celle qui est vulgarisée dans les échanges sociaux. Sans cesse, les Algériens font des allers-retours entre la langue française et leurs langues mères. Cela veut dire qu'une vigoureuse alternance codique est exercée dans les interactions quotidiennes. La langue française tient, en réalité, une place d'une importance croissante. Elle constitue une partie intégrante dans la vie de chaque Algérien, instruit ou non instruit, un homme de politique ou d'affaire, un adulte ou un enfant. Le français garde sa place dans les secteurs algériens

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

étatiques et privés notamment, le secteur de la recherche scientifique, économique et bancaire. Elle est présente comme une langue à part entière ou comme des fragments de discours empruntés par des locuteurs exprimant en langue arabe ou berbère. Cette alternance codique a donné naissance à une nouvelle variété associée à la langue française.

De toute évidence, la langue française s'est bien implantée partout : les chaînes télévisées, la presse, la publicité et la radio, diffusent des programmes en français afin de satisfaire leurs interlocuteurs d'expression française. Cet ancrage est si fort au point que l'Algérie est classée parmi les premiers pays selon le nombre des locuteurs francophones. Dans une ancienne déclaration du haut conseil de la francophonie, il affirme que :

En 1993 la dimension statistique indique que 60% des individus composant la population algérienne peuvent être considérés comme francophones réels ou occasionnels: "7 470 000 locuteurs, sur une population de 24 900 400, soit 30% sont considérés comme francophones réels et le même nombre d'individus, c'est-à-dire également 30%, forme la catégorie des francophones occasionnels. (Sebaa, 1996, p. 65)

La situation paradoxale que nous devons impérativement évoquer ici, c'est que l'Algérie ne fait pas partie de la francophonie quoiqu'elle comprenne un nombre considérable des francophones. Elle refuse, pour des raisons idéologiques, historiques et autres, l'adhésion à cette institution officielle. Cette ambivalence, qui a toujours entouré la situation de la langue française en Algérie a largement remis en question la politique linguistique et étrangère de l'état. Dans la suite de la déclaration ci-haut mentionnée, le Conseil de la Francophonie démontre que l'Algérie n'est pas un membre officiel de la francophonie, quoiqu'il soit le premier pays utilisateur des produits culturels français parmi les pays africains. Le conseil ajoute que l'Algérie est classée la troisième après le Québec avec 100000 apprenants de français. (Sebaa, 1996, p. 66)

Nonobstant de son statut officiel comme langue étrangère en Algérie, la langue française continue d'être indéniablement la langue maternelle d'une partie non négligeable des Algériens et une langue seconde pour autre partie aussi considérable d'entre eux. Ils font recours à la langue française pour exprimer leurs émotions et leurs pensées. Avec la vague déferlante de la déterritorialisation et l'ouverture au monde, aux autres langues et aux autres cultures, l'Algérie anciennement colonisée par la France n'a pas pu supplanter la langue française par une autre langue étrangère, les stratégies de substitution ont voué à l'échec. Jusqu'à l'heure actuelle, le français s'avère irréversible et à l'abri de perdre sa valeur dans la société algérienne.

I.2.4 Les langues étrangères

Comme nous avons auparavant mentionné, à cette époque, l'Algérie à l'instar des autres pays, s'ouvre sur le monde. Elle est curieuse de connaître les autres cultures et civilisations aussi qu'ambitieuse pour l'établissement des relations d'ordre économique, culturel, scientifique et technique. Dès lors, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'avère une nécessité absolue et une des priorités principales du système éducatif. Cet engouement pour les langues pour répondre aux exigences d'une ouverture à l'universel est bien explicité et prononcé dans les discours officiels des gouvernements algériens successifs¹.

De nos jours, tout le monde partagera sans conteste l'idée que l'apprentissage des différentes langues est un atout d'une importance capitale dans le processus d'optimisation des conditions de la communication et du partage réciproque entre les pays et les individus. Apprendre les langues est, alors, de première nécessité pour former des locuteurs plurilingues et interculturels pouvant agir et faire agir dans les différentes interactions avec l'Autre et avec des interlocuteurs provenant d'un autre bain linguistique et culturel ainsi que capables d'ouvrir leurs horizons vers une communication internationale. Notons, ici, que l'apprentissage des langues ne permet pas seulement une simple intercompréhension entre les différents codes linguistiques pour réussir une situation de communication et de partage mais, il favorise également l'expression et la découverte de la culture occultée parfois, dans les plus simples formules linguistiques de cette langue.

En Algérie, les apprenants sont formés principalement en deux langues étrangères, la langue française et la langue anglaise à partir de la 3AP². Au secondaire, d'autres langues sont intégrées dans la formation des apprenants, prenant l'exemple de l'espagnol et l'allemand qui sont enseignées exclusivement aux apprenants des branches littéraires. À l'université, les choix sont encore plus multiples : l'italien, le russe, le chinois ainsi que d'autres langues. L'apprentissage de ces langues suscite de plus en plus l'intérêt des étudiants qui sont intéressés par la poursuite de leurs parcours de formation universitaire dans le domaine des langues étrangères. Par ailleurs, à travers les centres intensifs des langues, les étudiants algériens appartenant à d'autres spécialités universitaires peuvent être formés simultanément

¹ Prenant à titre d'exemple du discours de Monsieur Abdelaziz Bouteflika à Alger, 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation de la « CNRSE »: « la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves [...] une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain [...] cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif [...] » cela permet « d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ». (mistari, 2013, p. 40)

² Ce que dans la rentrée scolaire 2022/2023 que la langue anglaise est désormais, enseignée à partir de la 3AP. Avant, l'anglais commence à partir de la 1AM.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

dans une ou plusieurs langues jugées nécessaires pour leurs parcours universitaires, professionnels ou communicationnels. Vu que l'école constitue la pierre angulaire pour cette formation des locuteurs plurilingues et interculturels, le système éducatif autorise ou plutôt favorise l'enseignement des langues étrangères comme réponse logique à la mondialisation et l'immense vague de surabondance de communication.

Il est de première nécessité de noter qu'actuellement en Algérie, nous assistons à une forte polémique qui suscite les interrogations sur la possibilité de supplanter la langue française par la langue anglaise considérée comme véhiculaire de la modernisation, du progrès technique et des savoirs scientifiques : « *l'anglais, langue globale et hyper centrale¹ étant le foyer de gravitation de l'ensemble du système* » (Cordel, 2006, p. 94) . À l'instar des autres pays du monde et pour des raisons politico- économiques, le système éducatif algérien a opté pour l'introduction de la langue anglaise comme étant une alternative à la langue française dès le début des années quatre-vingt-dix à travers un processus substitution facultative. Ce dernier a connu un échec patent pour plusieurs raisons. I. Chachou dans son ouvrage trouve que la première et la principale cause de cet échec est l'absence de l'ancrage sociolinguistique de langue anglaise dans le contexte algérien. L'auteure affirme que l'anglais, quoiqu'elle soit la première langue internationale, la langue qui a séduit toutes populations confondues, la langue de la modernité, de l'ouverture et de la puissance mondiale, elle n'a pas pu trouver sa place dans les anciennes expériences d'intégration optionnelle de cette langue dans le système scolaire à partir de la quatrième année primaire. (Chachou, 2013, p. 115)

La place puissante des États-Unis, sa suprématie politique, économique et technologique ainsi que le progrès technique et scientifique qu'elle l'a atteint sont les facteurs principaux d'une forte émergence de la langue anglaise, désormais « *une langue pilote* » (Cordel, 2006, p. 94) au détriment des autres langues. Tous les pays ont fait de son enseignement une priorité initiale en considérant cette langue comme l'instrument clé pour accéder au mouvement universel. En Algérie, les chercheurs s'interrogent souvent sur la place qu'occupe cette langue en la comparant toujours à la langue française. S. Houcine parle d'une « *bataille à peine feutrée qui semble prendre place sur le terrain du monopole linguistique : français ou anglais ? Français contre anglais ?* » (Abid-Houcine, 2007, p. 147)

¹ La théorie de la gravitationnel de J. Calvet (1999) adapté par De Swaan (2001) avec la théorie de la constellation mondiale. Ces deux théories organisent le système linguistique mondial en quatre niveaux : La langue hypercentrale, les langues supercentrales, les langues centrales et les langues périphériques.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Dans le contexte algérien actuel, nous pouvons constater une situation concurrentielle entre les deux langues et conflictuelle entre ceux qui trouvent que le français est irremplaçable et ceux qui prônent vigoureusement la substitution de la langue française enracinée en Algérie par la langue anglaise qui constitue à leurs yeux le choix le plus stratégique répondant aux nouvelles exigences de l'époque : une langue plus facile et adaptative, une langue du prestige et de modernité ainsi que la langue qualifiée de la technologie et de la science pour l'abondance et la richesse des références et des travaux de recherche exposés en anglais. De ce fait, nous pouvons dire que les langues tout comme les secteurs économiques, fonctionnent selon la loi de l'offre et de la demande, comme affirme J. Calvet : « *l'avenir des langues dépend en partie en rapport d'un besoin social (la demande) et les potentialités des langues en présence (l'offre).* » (Calvet, 1999, p. 105). Certes, la solidité des relations algéro-française et la coopération entre les deux pays dans le domaine éducatif et scientifique ont pu renforcer la position de la langue française dans le système éducatif algérien, mais ils n'ont jamais pu arrêter l'expansion massive de la langue anglaise qui est devenue symbole de modernisation et outil d'ouverture.

Des controverses intenses gravitent autour de ce sujet, particulièrement après la réouverture du débat en 2019 avec le lancement d'un sondage en ligne afin de mesurer l'opinion publique auprès des membres de la communauté universitaire. Cette opération est faite dans l'objectif ultime de passer un projet de réforme proposé par le gouvernement provisoire et prononcé par le ministre de l'enseignement supérieur T. Bouzid qui trouve que, c'est le temps d'une modification d'ordre statutaire en promulguant la langue anglaise comme la première langue étrangère en Algérie et comme l'instrument de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique au détriment de la langue française qui est à son avis une langue qui « *ne mène à nulle part* » (Bouzid, 2019). Ces déclarations qui viennent dans une période très sensible de l'histoire algérienne ont attisé et attisent encore des débats vifs et plus au moins tumultueux sur les réseaux sociaux et au milieu éducatif entre des partisans qui accueillent favorablement ce projet de substitution comme étant un passage incontournable et des opposants qui trouvent que, c'est une décision improvisée et aléatoire par le ministre, car un choix linguistique de telle importance doit se reposer sur une réflexion sociolinguistique profonde et une gestion de ressources bien étudiée avant de le prononcé publiquement et non plus un sondage en ligne. Les détracteurs de la supplantation s'interrogent sur la suffisance de l'encadrement anglophone, la disponibilité des moyens pour la mettre en pratique ainsi que sur la réalisabilité de ce projet dans le contexte algérien.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Cette même idée de faire de l'anglais l'instrument de l'enseignement supérieur à la place de la langue française est évoqué par son successeur C. Chitour juste après sa nomination en prononçant des décisions importantes qui visent la revalorisation de cette langue dans le secteur¹. Le président de la république M. A. Tebboune vient le 19 juin 2022 renforcer cette présence de l'anglais en Algérie et dans le système éducatif algérien en décidant l'adoption de l'anglais au cycle primaire et à partir de la rentrée scolaire de 2022/2023. En effet, les signaux insinués par les responsables, la rivalité intense entre les deux langues et les efforts déployés par les « anti-français » pour gagner le terrain, nous poussent à penser sérieusement à cette possibilité? L'anglais prendra-t-elle un jour la place enracinée dans l'histoire de la langue française ? Assistons-nous à un début d'une réforme profonde de la politique linguistique de l'état ? Ce sont des questions que nous nous sommes posées et que seuls les jours ou les mois suivants peuvent nous fournir leurs réponses.

En guise de conclusion, nous pouvons dire qu' hormis ce débat qui est loin d'être clos d'anglais ou français pour l'enseignement, il y a une évolution incontestable et significative au niveau de la politique linguistique et culturelle de l'état, le monolinguisme prôné par le gouvernement dans l'objectif de protéger les composantes identitaires fait preuve d'inopérance après une forte prise de conscience de la diversité incontournable du territoire et de la nécessité de l'ouverture linguistique.

I. 3 L'évolution du système éducatif algérien

Comme nous avons ci-devant noté, le système éducatif algérien a subi dans son histoire plusieurs métamorphoses en raison des considérations politiques et sociales qui s'imposent dans chaque période et dans chaque circonstance. L'état nouvellement indépendant se trouve confronté à des énormes écueils dont l'adoption d'une politique linguistique et culturelle est le plus marquant. Le choix d'une telle politique peut être extrêmement délicat et aussi complexe que le paysage linguistique et culturel algérien, dans la mesure où il détermine les perspectives et les contenus éducatifs destinés à un public incontestablement hétérogène. Nombreuses sont les reconstructions qui ont été faites et qui sont faites jusqu'à l'heure actuelle pour trouver l'optimal pour la formation des futures générations. Une formation qui nécessite une adaptation perpétuelle avec les méthodologies récentes, avec les nouvelles réalités plurielles qui s'imposent, avec la diversité ethnique, linguistique et culturelle qui distingue le territoire algérien et avec une sensibilité du contexte qu'il fait bien gérer.

¹ Le renforcement de la position de la langue anglaise dans le milieu universitaire à travers de : la présentation des thèses du doctorat en anglais, la programmation des heures de renforcement comme initiation à un remplacement intégral, la rédaction des correspondances et des affichages universitaires en anglais.

I.3.1 La nécessité d'une réorganisation de la scène éducative algérienne

Les sciences de l'éducation évoluent naturellement comme toutes les sciences et les disciplines en fonction du contexte et des exigences sociales, culturelles et scientifiques de la société contemporaine. Dès lors, les politiques éducatives qui définissent les objectifs majeurs et l'idéologie de l'état, ainsi que les programmes scolaires considérés comme étant les feuilles de route descriptives assurant une mise en œuvre optimale d'un projet de société, subissent perpétuellement des modifications et des adaptations afin de remédier les dysfonctionnements ou des insuffisances qui peuvent survenir lors de l'application. Cela est bien explicité et illustré dans le curriculum algérien du cycle primaire:

Il est universellement admis que les programmes scolaires comme tous les programmes de formation ne sont pas immuables et qu'ils doivent être soumis périodiquement à: des ajustements conjoncturels qui entrent dans la gestion normale des programmes, motivées (quelquefois à des mises à jour) par les avancées de la science et de la technologie et visant à introduire des savoirs ou des disciplines nouveaux et la mise en adéquation avec les dispositions de la loi d'orientation. (Le cadre général du curriculum du cycle primaire, 2006, p. 15)

Dans les années postindépendance, l'Algérie qui fonctionnait pendant plus qu'un siècle avec le système éducatif colonial français se trouve devant un grand défi pour mettre en place son propre système en rupture avec celui qui est hérité de son passé colonial. La politique éducative française n'a envisagé en aucune période de l'histoire une véritable intention d'éducation des Algériens ou de la modernisation de la société comme elle prétendait faire. L'occupant a opté pour un système de destruction systématique de la classe instruite particulièrement, celle qui restait attachée à ses références identitaires. Un tel processus répond parfaitement à ses intérêts pour assurer la pérennité de son hégémonisme sur le peuple et sur le territoire algérien. En s'inspirant d'un article de R. BENYAHIA sur les fondements de la politique éducative en Algérie, nous pouvons historiquement identifier deux politiques éducatives différentes et entièrement contradictoires : la première est discriminatoire, adoptée par l'occupant qui visait l'affaiblissement des compétences algériennes et l'abolition de l'identité du peuple en faveur d'une minorité envahissante et d'une identité française. Quant à la deuxième, elle avait pour objectif ultime la récupération des compétences ignorées et des références bafouées pendant la domination biséculaire :

De prime abord, nous pouvons souligner de l'existence de différentes politiques éducatives instaurées en Algérie, correspondantes à deux moments de l'histoire de notre pays : la période coloniale, basée sur l'acculturation de la société algérienne et sur l'inégalité scolaire ethnique. Dès l'Indépendance du pays, l'État Algérien devait non seulement mettre fin au système colonial répressif et discriminatoire, mais aussi à la politique éducative coloniale de nature ségrégative, fruit du système colonial, en instituant une politique éducative algérienne. (BENYAHIA, 2015, p. 110)

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Après l'indépendance, l'état nouvellement émancipé a fait du secteur éducatif sa préoccupation majeure, un ensemble de réformes jugées prioritaires ont été mises en pratique pour remédier la situation catastrophique qui prévaut à cette période périlleuse ainsi que pour pallier les problèmes pressants du secteur éducatif. Le gouvernement se fixa pour objectif initial l'éducation et l'instruction démocratisée d'un peuple majoritairement illettré suite à la politique ségrégative et dévalorisante de l'enseignement des Algériens, exercée par la France. ainsi que la formation d'une élite arabophone capable de gérer le pays et d'assurer l'encadrement nécessaire au gouvernement et aux secteurs étatiques. À cet égard, A. Djabar souligne qu'« en 1954, c'est-à-dire l'année du déclenchement de la révolution, estimait à 86 % le taux d'analphabétisme en Algérie. Pour les 14 % restants, 3,5 % ne lisaient que l'Arabe, 7,7 % ne lisaient que le Français et seulement 2,8 % écrivaient les deux langues.». (Djebbar, 2007, p. 176)

Les dirigeants de la phase transitoire ont bien explicité l'intention du jeune gouvernement d'installer un système éducatif qui peut gérer ces défis et qui prône pour la langue arabe comme représentative de l'identité et la volonté du peuple, un système qui fonctionne selon les composantes identitaires algériennes en marquant une véritable rupture avec la France après la centenaire de domination.

I.3.2 Un aperçu sur les réformes successives du système éducatif algérien

Nous avons préalablement mentionné l'importance et la nécessité d'un retour au passé et aux origines lointaines dans n'importe quelle recherche analytique notamment celle qui a pour variante, l'élément social. Revenir au passé, c'est pour expliquer utilement le présent et comprendre les situations actuelles qui ne sont que des reflets fidèles des expériences précédentes et des fruits mûris progressivement par les transformations sociales et environnementales. Un tel axiome est communément admis par les sciences sociales. Pour cela, nous jugeons utile de présenter succinctement les différentes politiques et réformes qui ont marqué la scène éducative algérienne de 1962¹ jusqu'à l'heure actuelle. En référant aux travaux d'A. Djabbar, R. BENYAHIA et autres auteurs qui ont étudié l'évolution du système éducatif algérien, nous pouvons identifier trois périodes historiques marquées par des décisions importantes portant sur l'éducation nationale:

¹ Notant ici, que dans la période avant le 1962, l'Algérie fonctionnait avec le système éducatif colonial, pour cela nous avons délibérément choisi de commencer à partir la date de la récupération de la souveraineté nationale et l'amorce d'un système algérien.

I.3.2.1 Les décisions réformatrices au cours de la période « 1962 à 1976 »

En analysant rétrospectivement l'histoire de l'éducation en Algérie, nous pouvons clairement identifier l'énorme difficulté de passer d'un passé colonial solidement ancré à une nouvelle réalité éducative, purement algérienne capable d'affronter les nouveaux défis. Au lendemain de l'indépendance, et dans une période qu'elle peut être qualifiée comme la plus sensible, difficile et déséquilibrée dans l'histoire contemporaine du pays, le gouvernement fonctionnait certes, avec des objectifs bien fixés, mais avec une mise en œuvre remarquablement lente et faible. Cela est dû en bonne partie à la situation désastreuse des différents secteurs après la sortie du pays d'une guerre atroce. Le jeune pays pâtissait de graves problèmes, citons parmi la situation économique alarmante, la faiblesse de l'infrastructure éducative et le taux élevé d'analphabétisme au sens large, les contraintes d'ordre financière, démographique et logistique. Ces éléments, entre autres, ont fortement freiné, néanmoins retardé la régénération concrète du pays.

Les décideurs avaient une conception claire de la phase postindépendance et des objectifs bien précis à atteindre : « *démocratisation de l'enseignement, algérianisation du corps enseignant, arabisation, unification du système éducatif, orientation scientifique et technique des enseignements* » (Djebbar, 2007, p. 176). Ils voulaient alors, à une école algérienne, arabe et ouverte sur la science. Mais, cette vision éducative ambitieuse était contrecarrée par nombreuses difficultés, insuffisances et déficits d'exécution et plus particulièrement, par la complexité de la situation économique et sociopolitique du pays qui a affecté significativement la réalisation du projet réformiste et le rendement du système. C'était réellement une situation qui « *se caractérisait par de profonds déséquilibres, une pénurie de moyens humains et matériels et une absence de visibilité et d'expérience.* » (Djebbar, 2007, p. 176). Pour toutes ces raisons et autres, il est généralement admis que la première et la véritable réforme éducative n'a eu lieu que quelques années après l'indépendance. Celle organisée dans la fameuse ordonnance du 16 avril 1976 dans la mesure où elle a proposé un redressement du système éducatif pour remettre le train sur les rails et régler les problèmes en suspens. Cela ne veut dire en aucun cas que nous pouvons dévaloriser les décisions prises au cours de la période précédente jugée importante, voire décisive pour le fondement de base essentielle pour les réaménagements ultérieurs, « *elle est considérée comme la phase préparatoire, constituant la garantie du démarrage de l'école algérienne, des introductions progressives sont réalisées permettant d'asseoir un système éducatif, conforme aux grands axes de développement du pays.* » (Gustin, 2017/2018, p. 25)

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

L'Algérie, et tout de suite après la récupération de la souveraineté nationale en 1962, a amorcé une succession de réformes et de décisions touchant le secteur qui ont été nécessairement prises par les dirigeants en vue d'initier à un système éducatif durablement et qualitativement performant. A. Allam affirme que « *le gouvernement algérien déploya d'importants moyens financiers en direction de son secteur éducatif, ce dernier étant placé par lui parmi ses plus grandes priorités après le secteur de la défense nationale.*» (Allam, 2019, p. 10). L'auteure ajouta que l'Algérie était le pays qui a beaucoup plus investi dans le secteur éducatif, dans les années quatre-vingt, par rapport aux autres pays du Maghreb.

I.3.2.2 La période du 1976 à 2003

Comme nous avons précédemment signalé, la forte volonté réformatrice de l'état indépendant d'instaurer un système éducatif souverain et efficient et d'amender la réalité de l'éducation en Algérie n'était couronnée que par l'ordonnance n°76-35. Il fallait donc, attendre jusqu'à 1976 pour avoir le premier référent éducatif en Algérie qui détermine d'une façon précise, les principes de bases d'un enseignement algérien qui fonctionne selon les valeurs identitaires du peuple et en même temps conforme aux normes internationales.

À travers ce dispositif, l'État a promulgué officiellement les valeurs sur lesquelles s'appuie l'éducation dans le pays. Cette loi portant principalement sur l'éducation et la formation a permis, donc d'affiner les principaux fondements et les jalons du nouveau secteur éducatif en affirmant le profil national de l'école algérienne et la prééminence de la langue arabe et de la triade de l'identité algérienne « l'arabe, l'islam, la patrie ». L'objectif ciblé est d'« *enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique et de promouvoir l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation* »¹. Cette réforme a explicité la forte volonté d'une massification et d'une démocratisation de l'école et particulièrement, d'une ouverture inévitable à l'universel à travers de la favorisation de l'enseignement des langues étrangères.

La charte ci-haut mentionnée est considérée comme le premier référent législatif éducatif en Algérie conséquemment, le point d'appui des réformes ultérieures. Actuellement, le secteur éducatif fonctionne selon la loi d'orientation N° 08 - 04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 qui n'est en principe qu'une continuité de l'ordonnance de 1976. Cette dernière a déterminé les valeurs de base et les modes de fonctionnement du secteur comme il a approuvé le droit de la scolarisation gratuite et l'obligation de l'enseignement fondamental ainsi que nombreux d'autres modifications profondes. D'autres

¹ Article n°2 de la loi N° 08 - 04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

décisions d'une importance indéniable ont été prises dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix concernant la réorganisation du fonctionnement du secteur éducatif. Ces décisions visaient principalement à repenser et à varier les modes et les dispositifs de formation comme réponse aux demandes sociales croissantes. Par ailleurs, une constatable extension et renforcement de l'infrastructure éducative furent enregistrés pour remédier le déficit qui a persisté pendant des années et pour accueillir le maximum d'effectifs censé être scolarisé.

Tableau 1 : infrastructures scolaires (1964-2000) (Djebbar, 2007, p. 177)

	1964	2000
Établissements primaires	3.050	19.040
Établissements secondaires	49	1.218
Total	3.099	20.258

Cette expansion des infrastructures scolaires et les décisions qui l'ont accompagné dans cette période sont jugées déterminante pour une préparation optimale d'une refonte éducative profonde comme celle menée de 2003.

I.3.2.3 La refonte de l'école algérienne en 2003

À partir de l'an 2000, une tentative d'amélioration, de modernisation et de refondation de l'école algérienne a vu le jour avec l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNERCE) motivée par l'ancien président de la république élu en 1999 A. Bouteflika. À cette époque, la réorganisation éducative revêt d'une importance principale pour la formation du capital humain capable de s'adapter avec la nouvelle ère ainsi que pour mettre à jour les contenus notionnels ainsi que le volet méthodologique qui devait impérativement être en adéquation avec les exigences qui ont progressé inexorablement à cette époque. Certes, les principes de base¹ demeurent immuables, mais de considérables changements dans la politique éducative du pays et au niveau organisationnel et méthodologique. En 2003, l'année considérée comme un point de démarcation dans l'histoire de l'éducation en Algérie, nous avons assisté à la naissance d'un nouveau système éducatif et à un véritable bouleversement de l'école algérienne, préoccupée éminemment par les sujets apprenants et par l'égalité de leurs chances.

La réforme éducative ratifiée et mise en vigueur à partir de la rentrée scolaire de l'an 2003² « a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système. » (HASSANI, 2013, p. 12).

¹ L'algérianisation, la démocratisation, la gratuité et l'arabité de l'école sont les principes invariables assurés dans les différentes constitutions qui ont insisté sur l'attachement aux valeurs identitaires algériennes.

² Dans le bulletin mensuel d'information du Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P), Alger, Edition n°57 du 1er novembre 2003.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

Elle avait pour visée principale la refonte, l'amélioration qualitative de l'école algérienne et l'actualisation des contenus et méthodes d'enseignement en préconisant une pédagogie active centrée sur l'apprenant comme étant « l'acteur de son apprentissage ». Cette réorganisation d'un système éducatif en état de délabrement était dans l'intention « *de transformer et de moderniser la situation dite « passive » de l'élève du précédent système (simple réceptacle/récepteur) en une mobilisation des ressources (savoir et savoir-faire).*» (Allam, 2019, p. 25)

Le système éducatif a opté pour une approche par compétences en rupture avec l'ancien modèle d'enseignement. L'objectif principal était donc, de basculer vers une vision plus active de la situation d'enseignement- apprentissage comme réponses aux exigences du siècle. Dans cette vision nouvelle, l'apprenant est mis au centre de son apprentissage, puisque c'est lui qui est censé être le conducteur du processus dont il fait partie. Les cours magistraux de l'ancienne modalité d'enseignement sont moins privilégiés en faveur d'un enseignement constructif et actif qui responsabilise l'apprenant et qui le forme à l'autonomie (Roegiers, 2006, p. 52). Selon le programme de français de la 1AS, cette approche consiste à :

Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 3)

Les contenus et les programmes scolaires se concrétisent donc, sous forme des compétences à faire acquérir graduellement aux apprenants, des objectifs d'apprentissage et non plus d'enseignement ainsi que des profils à renforcer et à gérer. « *L'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours* » (Roegiers, 2006, p. 52). En effet, l'amorcement d'une telle restructuration profonde du système éducatif était nécessaire pour installer une logique éducative qualitative et plus compatible à l'identité algérienne et aux transformations sociales, technologiques et scientifiques. Les postulats de base notionnels et méthodologiques ont été entièrement bouleversés en faveur d'un apprentissage par situations problèmes, par tâches et pour compétences réelles. Ce réaménagement de la politique éducative a touché sans exception tous les paliers « *du préscolaire à la terminale de lycée. D'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), nous sommes actuellement en présence de curricula axé sur l'Approche par compétences (APC).*». (HASSANI, 2013, p. 11)

Les décisions les plus saillantes qui ont marqué cette période de la réforme sont :

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

➤ L'introduction graduelle de l'enseignement préscolaire à partir de l'âge de 4 à 6 ans, promulgué officiellement obligatoire en 2008 avec la loi d'orientation. Elle visait « *un apprentissage et à une socialisation précoces conformes aux normes internationales en matière d'éducation.*» (Toualbi-Thaâlibi, 2006, p. 24). La massification de l'enseignement préscolaire fut l'une des préoccupations principales de ce réaménagement du système.

➤ L'enseignement fondamental appliqué en 1980 est réorganisé en deux différents paliers : un cycle primaire comportant cinq ans d'enseignement, évalué par un examen final et le cycle moyen qui s'étale dans une période de quatre ans couronnés enfin par l'examen certifiant du BEM. La réorganisation a touché aussi, les horaires d'enseignement des différentes disciplines notamment des langues étrangères. Il est à noter également que ce passage du fondamental au moyen est considéré parmi les décisions les plus marquantes de la fameuse refonte. Ce sujet fit pendant des années des débats tumultueux entre les défenseurs de l'école fondamentale et ceux du moyen.

➤ Quant au cycle secondaire et dans l'objectif de remédier au problème de la déperdition scolaire, deux choix sont mis à la disposition des apprenants : un enseignement général et technologique de trois ans qui les mène à une formation académique supérieure, ou une formation professionnelle et technique considérablement valorisée par les dirigeants, pour les qualifier à une carrière et à une vie citoyenne.

➤ L'amorce d'une réforme globale de l'université algérienne en introduisant progressivement le système LMD, commencé en 2004 généralisé et adopté définitivement en 2011. Un tel redéploiement du mode de formation en passant du système classique au système LMD a réellement marqué la scène à cette époque.

Puisque nous intéresserons beaucoup plus à l'enseignement de la langue, particulièrement du FLE au secondaire- le champ qui captive notre intérêt dans cette recherche-, il est opportun de préciser que cette nouvelle vision a favorisé la valeur instrumentale de langue comme étant un moyen d'accès à la culture de l'Autre à travers des communications sociales bien enrichissantes. La réforme vise, principalement, la formation d'un individu capable de comprendre et de faire comprendre par des énoncés oraux ou écrits bien ancrés dans des contextes de communication divers et complexes auxquels il est perpétuellement confronté. Elle vise de même le développement de compétences « *solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur*

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique »¹, et l'initiation à une nouvelle « réflexion qui tient compte de la préoccupation culturelle, voire interculturelle nécessaire pour réduire les problèmes que subit l'école à propos de cette matière, et permettre une nouvelle conception du développement intellectuel du sujet apprenant par la voie de la culture. » (Bali, 2018, p. 29)

L'apprentissage de la langue paraît, donc un atout incontournable pour vivre « l'ouverture » dont tout le monde se soucie. L'Algérie, à l'instar des autres pays du monde, a accueilli favorablement le mouvement universel. Cela veut dire que l'objectif de la refonte consiste à favoriser un système ou un consensus éducatif harmonieux, censé doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles et notamment d'inculquer dans leurs esprits jeunes les valeurs identitaires nationales ainsi que la conscience qui leur permet de participer positivement aux interactions avec L'Autre et au mouvement de partage international. Pour être plus précis, « l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. »²

En fonction de ces exigences générationnelles, la loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04 a redéfini les objectifs du système éducatif en assignant à l'école trois missions principales : « a) une mission d'instruction, b) une mission de socialisation, c) une mission de qualification »³. Ces missions déterminées par la loi expliquent clairement les finalités de l'école algérienne et du système éducatif, qui sont des évidences reconnues par toute la communauté internationale. En prospectant de près les documents officiels qui organisent l'éducation en Algérie, particulièrement la suite explicative de l'article ci-haut cité, nous pouvons comprendre que le rôle de l'institution scolaire ne se limite pas seulement à une simple transmission des connaissances pertinentes, mais il constitue aussi un instrument de sociabilité de l'individu « le futur citoyen » comme étant un lieu favorisant les échanges et les interactions d'ordre civique. L'école est aussi le moyen d'accès à la culture comme, elle est l'outil qui qualifie l'apprenant au monde professionnel.

Cette nouvelle approche d'enseignement a occupé la place de choix dans les différentes recherches récentes. Elle a été progressivement introduite et généralisée dans tous les paliers de l'école algérienne : des pratiques enseignantes innovantes, une nouvelle vision de la

¹ La suite explicative de l'article n°4 de la loi d'orientation n° 08-04 qui définit et précise les finalités de l'école.

² Op cité, Article n°2.

³ Article n° 3 de la même loi « Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification. »

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

situation d'enseignement-apprentissage, une révision et un enrichissement des programmes scolaires qui ont accompagné la confection des nouveaux manuels. Nonobstant de ces efforts indéniables consentis par l'état en vue de perfectionner le système éducatif, le secteur souffre toujours de profonds et de sérieux problèmes, l'application d'un processus réformiste de telle importance a été fortement critiquée de ne pas avoir le rendement souhaité suite à une mise en pratique aléatoire en l'absence d'un encadrement suffisant et d'une main d'œuvre qualifiée et sans aucune préalable formation des formateurs qui constituent « *la colonne vertébrale du système éducatif* » (BENYAHIA, 2015, p. 119).

Quoique cette méthode d'enseignement soit introduite partout, le contexte algérien semblait continuellement incompatible avec les exigences de cette approche qui « *nécessite un traitement individualisé de tous les élèves. Chaque élève doit être suivi à part. Et cela n'est pas possible dans une classe de 40 élèves, voire plus !* » (SEMRI, 2009, p. 1071). D'après (BENYAHIA, 2015, p. 123), c'est ce problème de surcharge des groupes pédagogiques- résultat de la vaste opération de massification et la pénurie d'infrastructures éducatives et de formation des enseignants qui sont les causes principales de la déperdition et l'échec scolaire. L'application de cette approche devait être profondément repensée, car jusqu'à l'heure actuelle les apprenants en difficulté souffrent d'une mauvaise prise en charge justifiée par le surplus des classes et la charge des programmes scolaires. Pour ces raisons et autres, cette refonte du système -source de mécontentement d'une part significative du peuple- était critiqué d'être défailante, de ne pas concourir à une optimisation palpable de la réalité éducative et d'avoir beaucoup de déficiences qui rendent sa réussite ardu. Actuellement en Algérie, « *rare sont ceux qui osent dire ou écrire que l'école, l'université et le secteur de la recherche, se portent bien et qu'ils n'ont pas besoin d'être réformés.* » (Djebbar, 2007, p. 190)

Nous ouvrons à la fin une petite parenthèse pour noter, que nous avons assisté à une nouvelle réforme en 2016, celle de la deuxième génération. Ce nouveau mode d'enseignement a touché principalement le cycle primaire et moyen avec de considérables changements dans les manuels scolaires et dans les contenus notionnels d'enseignement. Quant au cycle secondaire, l'application de cette nouvelle vision éducative a été interrompue suite à un large refus du projet d'une part, et des décisions jugées aléatoires et non étudié de la part des responsables du secteur de l'autre part. Suite aux changements qui ont bouleversé la situation sociopolitique du pays en 2019, la décision relative à ce projet de réforme reste suspendue et entouré de grande ambiguïté.

I.4. La place de la langue française dans le système éducatif et les finalités de son enseignement au secondaire algérien

La place de langue française dans le contexte scolaire algérien est un sujet qui suscite perpétuellement les débats les plus houleux, c'est une question qui n'est pas encore tranchée, car la situation linguistique en Algérie représente une contradiction et une complexité étonnante. Cet enjeu est le plus souvent politisé pour des raisons et autres. S. Rahal affirme que l'expression explicite de « la langue française » est intentionnellement évitée dans les déclarations officielles, en la remplaçant souvent par l'expression « langue étrangère » (S.A, Rahal, T. Méfidène, T. Zabout, 2007, pp. 13-14). De ce fait, nous pouvons dire que les statuts officiels des langues et leurs valorisations ou dévalorisations par le système éducatif sont dictées par divers éléments d'influence y compris l'idéologie politique et le passé colonial. En effet, le statut de la langue française oscille entre la langue seconde d'une part importante de la population, la langue étrangère la plus privilégiée pour l'usage et entre le statut officiel qui la considère comme une simple langue étrangère. Loin de ce statut qui reflète la volonté politique, la langue française est omniprésente dans la société et dans nos établissements scolaires, son enseignement fait partie intégrante du processus de formation de l'élève et du citoyen algérien.

I.4.1 La langue française dans la politique éducative algérienne

La langue de Molière remplit toujours une fonction favorisée dans les différentes transactions administratives ainsi que dans les interactions sociales et, notamment dans les divers paliers d'enseignement. Elle est, sans aucun doute, la langue la mieux maîtrisée par le peuple algériens. Nos écoles sont régies principalement par un champ conceptuel français. Cependant, ce qui est typiquement exceptionnel dans le contexte linguistique algérien, c'est le fait qu'il y a un considérable décalage entre la réalité d'usage linguistique et les déclarations officielles. Cet indéniable fossé entre l'officialité et la pratique sociolinguistique est bien expliqué par R. Sabaa qui trouve que:

La langue française véhicule l'officialité, sans être la langue officielle. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. (Sabaa, 2002, p. 85)

Certes, nous ne pouvons pas nier que nous avons assisté à un recul significatif de cette langue au sein de la communauté éducative algérienne suite à la politique d'arabisation

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

instituée par l'état qui se voulait monolingue en refusant son hégémonie pour des considérations historiques et politiques. Mais, la langue française et en dépit de son statut équivoque, continue d'être toujours une partie du quotidien des apprenants comme d'être largement usitée par les enseignants algériens: En feuilletant son manuel, l'apprenant trouve des explications et des formules en français et en lisant son guide ou son programme, l'enseignant se trouve face à des documents majoritairement écrits en français.

Le français a eu également sa part de cette réforme. Le programme de la langue française, comme celui de toutes les matières enseignées à l'école a subi évidemment des transformations et des enrichissements. Le volet méthodologique qui se veut moderne et perpétuellement renouvelable, les contenus notionnels, les volumes horaires, les objectifs fixés ainsi que les paliers et les années de l'intégration de la langue étrangère dans la formation des apprenants, firent pendant des années successives l'objet d'une modification, d'une réorganisation et d'une réflexion profonde. Les programmes scolaires actuels du secondaire s'inscrivent dans le cadre de la refonte historique de l'école algérienne qui constitue un tournant important dans la voix de l'amélioration qualitative du secteur éducatif.

L'ampleur de la refonte de l'école algérienne a touché les classes du FLE au même degré que les autres disciplines, même plus : de considérable augmentation du volume horaire de la langue française aux différents paliers, des améliorations qualitatives aussi qu'une valorisation constatable de son enseignement. Ce dernier qui fonctionnait auparavant selon une méthode dite passive et frontale¹ a vécu un véritable bouleversement méthodologique. La modalité d'enseignement s'est transformée en une modalité active et interactionnelle qui favorise un développement autonome des compétences et qui repose sur « *une démarche d'appropriation personnelle de l'élève prendra appui sur ses ressources cognitives et affectives tout en subissant l'influence des interactions sociales et de l'environnement culturel* » (Bouhadiba, 2011, p. 108).

Avec le fameux débat de la substitution de la langue française par la langue anglaise attisé par des déclarations officielles, nous avons entendu parler d'une disparition de la langue française en faveur de la langue dite de « l'ouverture ». En revanche, la réalité éducative et sociale ne donne aucun signe qui appuie cette hypothèse de supplantation. Le français et loin d'être négligeable ou remplaçable au sein de la communauté. Cette langue existait d'une façon très ancrée depuis un passé très lointain, elle existe actuellement par un usage croissant

¹ L'enseignement frontal est un mode d'enseignement dans lequel l'enseignant est au centre de la situation pédagogique : il transmet les savoirs comme il gère et il organise les activités.

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

et elle existera pour toujours car, elle constitue une composante de l'identité linguistique algérienne.

Les partisans de la substitution ont accusé même la langue française d'être morte et incapable de véhiculé la science et la technologie. Cependant, ses partisans trouvent qu'au contraire, le français « *peut être un excellent moyen d'expression de la pensée scientifique. Elle fait partie des langues qui, de grammaire plutôt simple, jouissent de qualités de clarté et de précision bien adaptées à la prévision et à l'application* ». (Boubakour, 2006/2007, p. 55)

I.4.2 Quelles finalités pour l'enseignement du FLE au secondaire algérien?

En dépit de son statut indéniablement privilégié au sein de la société, l'enseignement de la langue française à l'école algérienne a approximativement les mêmes objectifs de l'enseignement des autres langues étrangères et des autres disciplines. Il s'agit d'un atout majeur pour assurer l'insertion facile de l'apprenant dans un contexte d'interaction exogène. Les finalités de l'enseignement du FLE ne peuvent qu'être une extension naturelle et indissociable de l'ensemble des objectifs axiaux du système éducatif. L'importance donnée par le système éducatif aux langues étrangères, notamment à la langue française a pour objectif principal la formation d'un citoyen qui peut vivre une époque caractérisée par une intensification des communications avec l'Autre et qui peut manipuler une ouverture inévitable au monde. Comme l'affirme R. Legendre : « *La finalité de l'école et de l'éducation en général, est de former des apprenants à la citoyenneté qui sera capable de jugement, de permettre le développement de la pensée créatrice, des facultés intellectuelles, du jugement, de l'autonomie et du sens des responsabilités.* » (Legendre, 1993, p. 22)

Pour bien illustrer les finalités, nous avons référé principalement aux documents pédagogiques qui sont mis à la disposition des enseignants pour leur fournir un soubassement référentiel et leur expliquer les lignes directrices du programme scolaire. D'après le programme de la 1AS mis en pratique actuellement, l'enseignement du FLE a pour finalités :

L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs, la sensibilisation aux technologies modernes de la communication, la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle, l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement et pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 5)

En faisant une lecture exhaustive des programmes et des documents d'accompagnement des enseignants algériens, nous constatons que les objectifs assignés à l'enseignement apprentissage des langues étrangères sont multiples ce qui rend le processus de plus en plus difficile pour les instituteurs et pour les apprenants. Cependant, les notions

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

axiales qui se répètent dans les documents officiels et qui sont à la base de la formulation des finalités majeures de l'enseignement du FLE sont majoritairement identiques :

- **La communication :** l'enjeu communicatif est, sans aucun doute, la finalité de la première importance de l'enseignement des langues. Le besoin pressant de communiquer avec l'Autre qui est issue d'un univers linguistique et social extrêmement différent est, désormais, incontournable. Appartenir à une époque caractérisée par un développement aussi singulier et aussi vertigineux comme la nôtre, exige aux gens d'être constamment hyper communicants.
- **La culture :** La pluralité culturelle détermine, désormais les objectifs d'enseignement apprentissage de la langue étrangère. Ce dernier ne se limite pas seulement à une simple maîtrise linguistique, mais qui constitue principalement un levier pour accéder à la culture de l'Autre, à son univers, à une diversité de sens qui semble inéluctable dans une époque singulière caractérisée par une communication et un partage intense et exceptionnel. D'après Galisson 1991 :

L'apprentissage d'une langue n'est pas simplement l'acquisition d'un système linguistique autonome, mais le développement d'un mode d'expression que partagent les membres d'une communauté linguistique donnée. Parler une autre langue, c'est parler la langue de l'Autre – langue vivante par excellence, car les mots ont une vie sociale et culturelle, que Galisson appelle des « charges culturelles partagées. (Zarate, Lévy, & Kramsch, 2008, p. 35)

- **La socialisation de l'apprenant :** l'école devait, évidemment pour toujours, accomplir une tâche de socialisation. Son rôle est pionnier pour former un acteur social et interculturel. Former ce sujet socialement performant, capable de gérer le développement permanent de son identité à travers des interactions bien enrichissantes avec l'Autre, est l'un des objectifs directifs de l'enseignement- apprentissage. Il est vain de nier, alors, que l'école constitue le premier germe de la socialisation de l'individu et de la formation à la citoyenneté.
- **L'ouverture aux autres :** comme étant des natifs d'une ère dominée par la globalisation, l'apprentissage de la langue étrangère et du FLE précisément permet à nos apprenants de construire une perception universelle des autres cultures. Il permet, de même, de développer un sens critique et aussi de découvrir cette altérité dont tout le monde parle .Le défi ne consiste pas seulement à communiquer cette « Autre », mais de bien interpréter ses comportements et d'être, particulièrement tolérant et ouvert vis-à-vis de cette différence souvent « controversée ». S'ouvrir aux autres, c'est « *faire face à l'Autre, non pas pour l'affronter mais, pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui, l'écouter, s'ouvrir, construire le dialogue avec lui. Toutes les cultures sont égales, s'observent, s'inspirent mutuellement.*» (DUMONT, 2008, p. 8). De ce fait, nous pouvons dire que les notions de

Chapitre I: le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif.

bases ci-haut mentionnées, sont étroitement liées et que l'enjeu linguistique, culturel et humaniste, sont au cœur de la formation de l'apprenant algérien. Selon les documents et les déclarations officiels, la première finalité du système éducatif, c'est la formation d'un « citoyen du monde » bien conscient de sa différence de l'Autre ainsi que bien tolérant vis-à-vis des particularités de cette différence de culture, de langue d'appartenance et des référents identitaires aussi qu'un individu solidement attaché à ses valeurs sociales et patrimoniales.

Conclusion du chapitre

En guise de conclusion, il est primordial de dire qu'un travail en didactique du FLE et plus spécifiquement qui étudie le phénomène interculturel ne peut être significatif sans faire un retour inévitable au passé. Ce retour contextuel au passé est fait pour comprendre les mécanismes sociaux et historico-linguistiques formant le panorama culturel linguistique algérien, par conséquent influençant l'apprenant algérien. Le contexte algérien bariolé et multicolore fait preuve de complexité et d'ambivalence, ce qui rend la tâche de l'enseignant du FLE de plus en plus difficile. Dès lors, une grande responsabilité pèse sur l'épaule de l'enseignant d'une part, pour former un locuteur interculturel capable de se réconcilier avec les autres, tout en inculquant dans son esprit le respect de l'altérité et de la différence et de l'autre part, sur l'épaule du chercheur pour comprendre les mécanismes et les variantes explicatifs du phénomène interculturel dans les classes FLE dans le contexte algérien. En effet, un travail de recherche fondamental ou expérimental décontextualisé peut être dénué de sens.

Dans le deuxième chapitre, nous développons l'axe de la médiation pédagogique et son apport indéniable, voire prépondérant dans l'enseignement- apprentissage du FLE et dans la formation à l'interculturel de l'apprenant algérien. L'enseignant, « *le médiateur pédagogique* », le manuel scolaire, « *le dispositif de la médiation pédagogique* » et les « supports médiatiques » sont les points essentiels que nous allons évoquer dans ce deuxième chapitre. Un passage est aussi, nécessaire par la notion de médiatisation désormais, partie intégrante des nouvelles réflexions théoriques, particulièrement à l'ère de l'essor exponentiel des dispositifs d'enseignement à distance.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondements théoriques, instruments et nouvelles postures ?

La médiation pédagogique peut être considérée non seulement comme une "thérapie de l'apprentissage" mais, aussi comme l'attitude pédagogique la plus créatrice et la plus efficace dans tout acte d'apprentissage.

BOUBAULT, Guy

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Introduction du chapitre

Avec l'immense vague de la mondialisation et de l'ouverture à l'universel, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs désireux de prospecter la réalité, les finalités et les distributions des tâches des partenaires pédagogiques. L'objectif ultime est de trouver l'optimal des méthodes et des pistes pédagogiques conduisant à la formation d'un interlocuteur compétant et communicant. Pour commencer ce deuxième chapitre, nous avons jugé meilleur de citer une des définitions considérée parmi les classiques incontournables en didactique, définissant la classe de langue. La définition de G. Zarate semble, certes, claire et simple, mais elle est très significative et elle présente, en même temps, une panoplie de notions sous-jacentes de notre travail. D'après lui :

La classe de langue est définie comme un lieu où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils de l'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger d'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée. Les manuels offrent sous une forme centrée ce qui présente dans la société de façon elliptique et disséminé. C'est à ce titre que l'enseignant de langue occupe plus au moins consciemment une position stratégique dans tout le système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. (Zarate, Représentation de l'étranger et didactique des langues, 1995, p. 9)

La place stratégique de l'enseignant de langue, l'importance des relations qu'il entretienne avec ses apprenants, la place du manuel scolaire et du choix des supports et des outils d'enseignement-apprentissage sont entre autres, des notions mises en relief dans la définition présentée. Ce sont justement ces notions qui sont à la base de notre réflexion dans cette recherche. Dans le présent chapitre, nous nous intéressons à la nouvelle posture de l'enseignant médiateur qui a quitté pleinement le rôle du tuteur, détenteur unique du savoir pour remplir un métier pluridimensionnel et le rôle d'un aide à la construction du savoir par l'apprenant et d'un accompagnateur actif de l'activité de celui-ci. Nous nous focalisons aussi sur la place du manuel scolaire, le dispositif de formation officiel et l'un des outils de médiation les plus exploités dans notre contexte de recherche. Les types discursifs sont ainsi au cœur de notre intérêt dans la mesure où le choix support et son type joue un rôle déterminant dans la transmission et l'explicitation du sens profond que véhicule l'énoncé linguistique.

Bref, nous évoquerons dans ce chapitre, tous les éléments en relation avec la médiation pédagogique, son fondement, sa nature et ses exigences.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

II.1 La médiation pédagogique

II. 1.1 Genèse et évolution théorique de la notion de médiation

Dans cette rubrique, nous tenterons de comprendre l'évolution historique de l'enseignement-apprentissage des langues, d'une logique où la détention du savoir était exclusivement à l'enseignant à une logique de la construction et de la socioconstruction des savoirs par l'apprenant à l'aide de son enseignant médiateur.

Il est communément admis, que cette idée d'une médiation pédagogique en classe et de l'enseignant médiateur remonte par ses origines et ses postulats de base à la fameuse conception vygotkienne (1896-1934) de l'apprentissage par interactions, par interactivité et par coopération avec d'autres personnes. Ces derniers qui sont indispensables pour son apprentissage ne sont pas uniquement des formateurs, mais également des formés plus avancés ou des acteurs en dehors de l'institution éducatifs. D'après L. Vygotski, l'homme apprend avec et à travers l'Autre et l'apprentissage se fait principalement dans l'axe « société/ individu ». Cette théorie socioconstructivisme a mis en relief non uniquement l'importance des interactions sociales, mais également l'idée d'un apprentissage actif, partagé et de plus en plus autonome.

Pour passer à la médiation et aux rôles des différents acteurs pédagogiques dans ce nouveau paradigme, un passage est inévitable, voire obligatoire sur la théorie socioconstructivisme qui est à la base de cette conception. Il est important aussi de présenter l'évolution qui a touché le triangle pédagogique, car celui-ci envisage non seulement la situation en classe, mais également les relations pédagogiques entretenues entre les acteurs de l'acte pédagogique. Parler du passage du triangle pédagogique au tétraèdre pédagogique dans le cadre de cette recherche portant sur la médiation, semble incontournable pour comprendre les métamorphoses qu'a subies la situation pédagogique qui confère de plus en plus l'importance capitale aux interactions et au travail collaboratif et coopératif. Ce retour au passé des fondements théoriques ne se fait que pour comprendre les mécanismes de la mise en pratique d'une médiation pédagogique et culturelle en classe de langue qui est l'objet principal de notre travail.

II.1.1.1 Le socioconstructivisme, de Vygotski à Bruner : apprendre par interaction, apprendre par médiation

Revenons en arrière pour parler de la théorie révolutionnaire qui a marqué l'histoire de la didactique et qui était à l'origine d'une refonte des relations entretenues entre les incontournables

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

de la maquette pédagogique. Revenons au fondement de base de la théorie socioconstructiviste(1943) qui est indissociable de la médiation pédagogique. Une médiation qui constitue, aux yeux de L. Vygotski (1933/1962), « *le fait central de notre psychologie* » (Moro & SCHNEUWLY, 1997, p. 2). Cette théorie socioconstructiviste mise au monde par le fameux ouvrage de L. Vygotski « *Pensée et langage* » n'a été valorisée et découverte qu'après de longues années de sa mort. Depuis, les tentatives de traduction et d'analyse se sont succédé l'une après l'autre pour tirer profil de cette théorie au domaine didactique en confirmant expérimentalement les fondements théoriques de L. Vygotski.

Cependant, force est de mettre en lumière une confusion souvent faite au niveau de la présentation de la théorie socioconstructiviste. D'après, (Vellas, 2006, p. 1), cette base théorique ne peut ni ne doit être envisagée, comme une méthodologie ni comme une modalité d'enseignement, ni encore comme une théorie d'une mise en pratique d'un modèle d'enseignement. Elle s'intéresse à la redéfinition des particularités et des objectifs de l'apprentissage, ainsi essentiellement aux mécanismes intrinsèques qui le guide et oriente. Dans ce sens, le socioconstructiviste doit être présenté comme une théorie d'apprentissage et uniquement de celui-ci. Cependant, cela n'empêche pas qu'elle influe directement sur les modèles d'enseignement car, c'est à partir des théories d'apprentissage que l'enseignant sélectionne les traits distinctifs et les modalités de ses interventions et de son enseignement.

L. Vygotski considéré parmi les initiateurs traitant le formel de la psychologie, valorise « *la sociabilité primaire* » (Ivic, 2000, p. 796) de l'homme et l'impact de cet aspect social inculqué dans son esprit sur son apprentissage. Il affirme que toute relation de l'homme avec la réalité environnante, n'est qu'une relation sociale et que même « *le nourrisson est un être social au plus haut degré* » (Ivic, 2000, p. 796). Cette réflexion s'inscrit dans un prolongement du constructivisme piagétien qui confère la place articulatoire à l'activité cognitive de l'apprentissage et l'apprentissage actif en rupture avec les modèles classiques du remplissage accumulatif et passif. Quoique, J. Piaget a présenté le processus d'apprentissage, comme étant une activité cantonnée de franchissement des obstacles épistémiques et d'un conflit cognitif particulièrement interne, il a fourni les balises théoriques nécessaires pour la naissance du socioconstructivisme.

Cette nouvelle réflexion d'apprentissage a remis en question sa précédente pour la marginalisation de l'influence sociale sur le développement de la cognition et pour l'ample valeur

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

accordée à l'autoconstruction au détriment des autres éléments d'influence, notamment l'interaction sociale. En donnant naissance à la ZPD, le psychologue russe met en évidence la nécessité de la présence et par la médiation de l'autre pour aider et accompagner l'apprenant dans son apprentissage. Pour lui, « *c'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte, que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social* » (Ivic, 2000, p. 796).

La notion vygotkienne de la zone proximale du développement repose sur l'idée que l'apprenant à une zone de développement, qui se situe au-delà de la zone de l'autonomie et avant le stade de la rupture ou de décrochage. Alors, trois zones du développement mental sont à identifier :

1. Une zone de confort ou d'autonomie dans laquelle l'apprenant peut mobiliser ses ressources pour surmonter, seul, une difficulté ou résoudre un problème.
2. Une zone proximale du développement dans laquelle l'apprenant a besoin d'un certain niveau de soutien et d'aide pour pouvoir réussir la tâche d'apprentissage et résoudre le problème rencontré. C'est une zone principalement stimulatrice du conflit cognitif qui ne peut en aucun cas être régulé sans l'accompagnement d'un adulte ou d'un partenaire plus avancé que lui. Bref, l'assistance et la collaboration avec l'Autre paraissent incontournables à ce stade.
3. Une zone de rupture ou de la difficulté extrême, qui se situe au-delà de la ZPD. Dans cette dernière, l'enfant ne peut pas réussir l'activité d'apprentissage, même avec l'aide d'un « Autre plus expérimenté » car, la tâche demandée est incompatible avec son âge mental.

Dans la deuxième zone qui exige la présence de l'adulte pour assurer la progression, désormais ZPD, la tâche du médiateur « adulte plus expérimenté » consiste à jouer l'intermédiaire entre le savoir et l'apprenant. Son intervention est indispensable pour la réussite de l'apprentissage en facilitant les tâches, simplifiant les données, illustrant les variables, choisissant les supports et les instruments, guidant l'apprentissage et éveillant la curiosité et la motivation stimulatrice de l'engagement cognitif. Son métier consiste alors, de conduire à l'apprentissage et non plus d'enseigner proprement dit.

Pour résumer en peu de mots, nous pouvons dire que la conception socioconstructiviste allie un ensemble de concepts basiques qui rendent l'apprentissage et ses mécanismes plus significatifs. Le caractère social de l'individu, ses interactions permanentes et son besoin d'interagir, la langue et la culture, mobilisées dans le contexte d'interaction et l'univers caché

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

derrière ses produits d'interaction, sont principalement les postulats sur lesquels repose la réflexion socioconstructiviste. En citant ces éléments de base formant le modèle d'apprentissage socioconstructiviste, nous pouvons facilement toucher le lien de cause à effet et l'étroite liaison qui les relie l'un à l'autre. C'est la sociabilité innée de l'homme, incontrôlable et infreignable qui est à l'origine de ses interactions perpétuelles avec le monde environnant, et c'est en interagissant qu'il va obligatoirement faire appel à un code et une culture qui lui permet de s'exprimer et de donner du sens aux énoncés reçus. C'est exactement pour cette raison, que les communautés de chercheurs accordent à cette théorie du développement mental, le statut d'une théorie « socio-historico-culturelle ».

J.S. Bruner vient après avec sa théorie d'échafaudage, autrement appelé «d'interactions par tutelle » pour désigner la relation d'aide entretenue entre l'adulte « enseignant-parents » et l'enfant apprenant. Dans sa définition du concept, il le présente comme étant « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (Bruner, 1998, p. 148)¹. Cette notion d'échafaudage constitue un aboutissement de la réflexion vygotkienne. Elle s'appuie sur le même postulat de base qui stipule que l'homme a ses prolongements dans l'Autre, qu'il prend conscience de lui et de ces capacités dans l'Autre et par l'Autre et que son existence est conditionnée par la présence de celui-ci. J.S. Bruner conçoit l'apprentissage comme un acte de développement cognitif, dont l'assistance d'un adulte ou d'un expert jouant le rôle d'un médiateur alliant l'enfant à un univers social et culturel riche par une variété de valeurs, d'attitudes et de contenus, est impérative pour mener et réussir la tâche ciblée.

L'échafaudage Brunerien envisage par excellence les bases de la médiation pédagogique et il accorde une place principale pour la notion de l'enseignant-médiateur. C'est via cette interaction préconisée entre l'enfant et l'adulte que l'enfant réussit de surmonter son conflit cognitif, par corollaire, de résoudre des situations auxquelles, il ne pourrait leur faire face seul sans l'assistance de l'Autre. Dans ce dispositif, l'enseignant est censé d'abord, prendre conscience et connaissance des éléments partiels et des tâches auxquelles, l'apprenant ne peut affronter et réussir seul. Ensuite, identifier et bien cerner la zone proximale de son développement. Cela permet de comprendre, non seulement, ses besoins et ses limites, mais également de prévoir un

¹ La date de la publication originale de l'ouvrage date du 1983.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

plan d'intervention dans lequel, l'enseignant guide, oriente, stimule, soutient, signale et aide l'enfant appelé à construire par lui-même son apprentissage.

En s'appuyant sur les six fonctions de l'étayage tel qu'elles sont citées par Bruner, « *l' enrôlement – la réduction des degrés de liberté – le maintien de l'orientation – la signalisation des caractéristiques déterminantes – le contrôle de la frustration – la démonstration.* » (Bruner, 1998), nous pouvons dire que la posture de l'enseignant médiateur l'oblige d'accomplir parallèlement et efficacement nombreuses tâches. Commençons par l'éveil de l'intérêt, au maintien de cet intérêt et de l'adhésion de l'enfant dans l'activité en vigueur. Passant par la vulgarisation des contenus et par la simplification des commandes pour contourner les surcharges cognitives, fatalement pernicieuses, tout en assurant bien sûr le contrôle et l'orientation nécessaires ainsi que par l'identification et le signalement non-frustrants des erreurs. Bref, l'enseignant médiateur, ici, se trouve devant la tâche de minimiser l'écart entre le connu et l'inconnu et de l'autre côté d'élargir la zone d'autonomie dans laquelle, l'apprenant peut seul et sans l'aide de l'autre mener rentablement une activité d'apprentissage. Effectivement, ce « *l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* » (Vygotski, 1934, p. 355)

En fait, nous avons évoqué les conceptions des deux auteurs car, ils introduisent d'une manière bien explicite et sous différents ongles et appellations la notion de médiation. Le socioconstructivisme a initié à une réflexion indissociable de l'Autre voir, non complétée que par sa présence. L'aide, l'accompagnement, l'interaction, la collaboration et la médiation de l'adulte sont au cœur de ces conceptions théoriques et ils sont aussi au cœur du flot de la médiation pédagogique. Sans oublier bien sûr, la présentation valorisée du langage dans ces conceptions, comme étant un instrument socioculturel favorisant la transmission de tout type de savoirs et des représentations et d'un univers complexe de charges et d'éléments culturels qui survivent, parfois, pendant des centaines de générations successives. Dans la perception vygostkienne, le langage, le principal instrument socioculturel entre nombreux autres contribuent à changement des modes de fonctionnement de la pensée humaine. Des opérations de pensée qui sont liées au raisonnement, résolution de problème, mémoire et attention (Belisle, Bianchi, & Jourdan, 1999, p. 201).

En définitive, le socioconstructivisme n'a fourni pas seulement des données psychologiques reliant l'enjeu interactionnel et relationnel au processus acquisitionnel mais, il a servi

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

d'instruments qui nous paraissent, désormais, inséparables de la situation didactique et pédagogique et de l'enseignement des langues étrangères qui ne fait efficacement que via le processus de médiation.

II.1.1.2 La médiation pédagogique et l'histoire d'un triangle pédagogique

L'évolution successive des théories d'apprentissage a fait de la redéfinition des notions pédagogiques de base y compris l'acte d'apprendre, une nécessité absolue. D'un apprentissage par transmission (le modèle transmissif), à un apprentissage par renforcement (la théorie béhavioriste), à un apprentissage à la base d'un traitement cognitif (la théorie cognitive), à un apprentissage actif par construction interne des connaissances, puis à la théorie socioconstructiviste de Vygotski qui prône pour un apprentissage par interaction, par échange et par médiation. Cette évolution est indéniablement fascinante dans la mesure où elle reflète le développement progressif et l'aboutissement de la pensée humaine à un apprentissage de plus en plus autonome et actif. Parler ici, de l'autonomie ne veut certainement pas dire l'individualisme et l'enfermement sur soi, car c'est par l'échange, par l'interaction, par la médiation et par l'assistance de l'Autre, que l'individu développe son autonomie.

Ici, il nous semble essentiel de bien articuler la triade conceptuelle « interaction, médiation, autonomie » tout en le reliant au domaine didactique et pédagogique pour enlever le flou d'une pensée peu paradoxale qui peut se manifester de prime abord. Pour ce faire, nous revenons impérativement sur le triangle pédagogique et didactique, les représentations schématisées, classiques et incontournables dans l'étude de la situation d'enseignement-apprentissage dont la médiation- objet de notre étude- fait partie intégrante.

Commençons d'emblée par l'historique triangulation de J. Houssaye (1988) qui représente et conceptualise les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage, en mettant en relief l'aspect relationnel et interactionnel de l'acte pédagogique. D'après sa conception envisagée dans son fameux triangle pédagogique, la situation d'enseignement-apprentissage orbite autour les trois pôles : « enseignant-savoir et apprenant ». Comme ci-dessous représenter, le modèle précise trois types de relations dont chacune est déterminante pour le reste (Houssaye, 1988, p. 41/42)

- La relation de l'apprenant au savoir : un processus d'apprentissage.
- La relation de l'enseignant avec le savoir : processus d'enseignement.
- La relation unissant l'enseignant et l'apprenant : processus de formation.

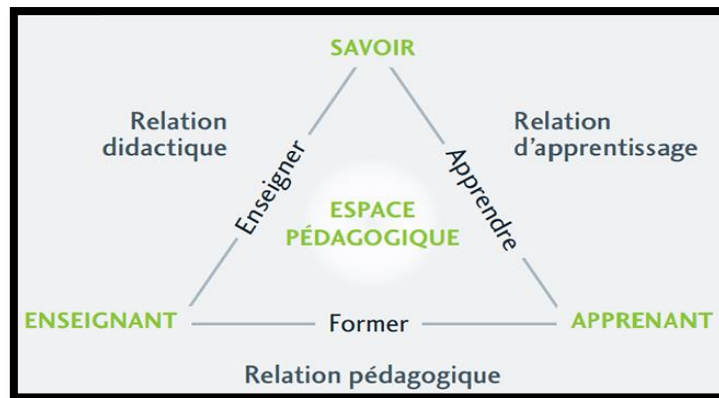
Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

La réflexion de Houssaye était remise en question à plusieurs reprises et pour nombreuses considérations, y compris pour l'idée du « mort et du fou » qui la caractérise. Cette idée stipule que dans les situations pédagogiques et avec la présence inévitable des trois pôles ci-haut cités et la simultanéité des trois processus qui en découlent, la mort de l'un des trois est essentiel pour mener propicement la situation pédagogique. De ce fait, deux pôles sont perpétuellement privilégiés au détriment du troisième. D'après lui :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets, tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou [...] Faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. (Houssaye, 2014, p. 11)

Pour être plus claire et en peu de mots, nous pouvons résumer cette idée en trois équations interchangeables appliquées sur le triangle:

Figure 1 : le triangle didactique de Houssaye (PAGE, 2015)



- Le processus « enseignement » associant le formateur au savoir = l'apprenant (mort ou fou)¹.
- Le processus « formation » unissant le formateur à l'apprenant = le savoir (mort ou fou).
- Le processus « apprentissage » alliant l'apprenant au savoir = l'enseignant (mort ou fou).

Cette schématisation ternaire est, certes fréquemment critiquée d'avoir mis en relief deux pôles au détriment du troisième² et pour d'autres raisons pas moins importants, mais elle est considérée –malgré les centaines de formes adaptatives proposées après- comme un socle de base de l'action éducative. Elle constitue du point de vue théorique un indéniable pas géant dans la

¹ Le mort implique l'absence de l'élément dans le processus, il est fou lorsqu'il perturbe le processus avec sa présence dans un axe dont il n'est pas privilégié.

² D'après D. Hameline (1989) : « L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux de ces composantes [...] au détriment de la troisième [...]. Il faut plutôt instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais « métastable » entre les trois composantes du triangle pédagogique (l'apprenant, l'enseignant et l'objet à apprendre et à enseigner) » (Tardif, 1994, p. 90)

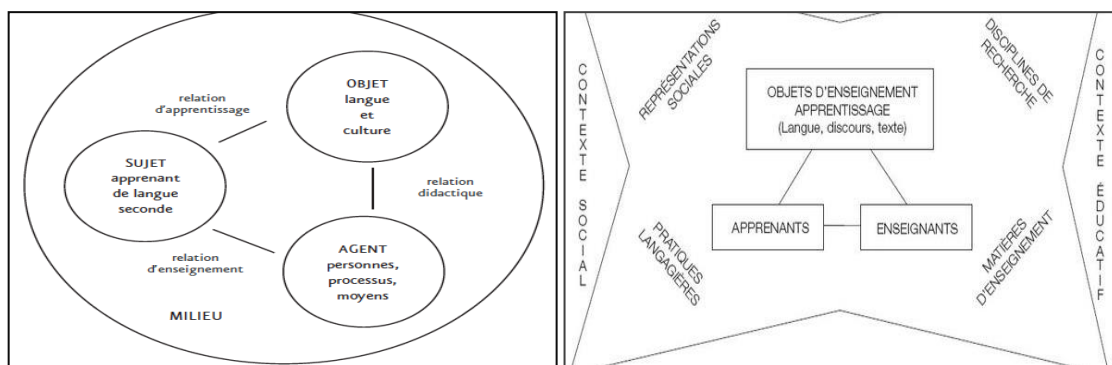
Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

représentation du passage à une réflexion plus centrée sur les dynamiques relationnelles et interactionnelles, à une réflexion valorisante de l'activité et de l'interactivité. Ce triangle valorise amplement la pédagogie de médiation et sa mise en pratique conduit à une médiation pédagogique. Comme l'affirme D. Peraya : " en référence au triangle d'Houssaye qui explicite la relation pédagogique, la médiation désigne le rôle de médiateur de l'enseignant qui s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage." (Peraya, 2008)

Cependant, il est à noter que le principal reproche adressé à ce triangle, c'est par rapport à la décontextualisation de l'acte pédagogique de tous les éléments externes d'influence : l'environnement social et culturel, les variables historico-politiques, les représentations...C'est exactement, pour cette isolation de l'acte pédagogique et de ces acteurs de l'environnement, que nous avons assisté au lancement du modèle Soma proposé par R. Legendre (1988) et adapté à la didactique des langues par C. Germain (1989). Ce modèle a gardé la forme triangulaire de J. Houssaye tout en ajoutant une dimension qui semble déterminante pour tout acte d'enseignement-apprentissage, celle du milieu. Cette notion qui fait appel à nombreux éléments externes d'influence en confirmant que l'acte pédagogique est indissociable du milieu où il se produit, était certes, citée et introduit, mais pas trop explicitée et détaillée.

L. Dabène (1995) en proposant son modèle de constellation, vient ajouter plus d'explication et de clarification à la notion du milieu tout en démontrant les limites du triangle classique dont la notion est entièrement bannie. Le contexte social, les représentations, les pratiques langagières, les champs disciplinaires sont entre autres des notions que met Dabène au centre de sa conception du cercle du milieu entourant la situation d'enseignement-apprentissage.

Figure 2 : le Soma par C. Germain (Rézeau, 2002) Figure 3 : la constellation de Dabène (Joch, 2018)



Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Cette configuration appliquée sur la forme initiale représentative de la situation d'enseignement-apprentissage n'est pas certainement l'unique. En réalité, ce que nous avons cité ne représente qu'une petite partie marquante des changements qui la subie car, ultérieurement avec l'essor de la technologie dédiée à l'enseignement, même la triangulation de la forme sera objet de configuration. Ce sont ces changements et dans ces représentations désormais, pluridimensionnelles que la médiation prend de plus en plus l'ampleur et que le rôle de l'enseignant médiateur acquière plus d'officialité et d'importance. Accomplir la tâche du médiateur paraît indispensable face à telle diversité d'éléments au milieu dans laquelle, l'enseignant et l'apprenant se trouvent conditionnés par l'influence de l'ensemble. Que veut dire donc, médiation et à quoi consiste le rôle du médiateur ?

II.1.2 La médiation pédagogique : Approche définitionnelle et descriptive

Quoique personne ne nie non plus, le dilemme classique de la délimitation d'une définition claire, unique et précise, auquel se trouvent confrontés la majorité des chercheurs, la définition de la notion de médiation n'était pas aussi compliquée et difficile à cerner. Cette notion est depuis son apparition associée à la notion de média et de « masse média » qui désigne l'ensemble des outils employés pour diffuser les informations au niveau d'un public plus large et qui peut, par corollaire, avoir une influence significative sur ses destinataires. La presse, la télévision, la radio, le théâtre, les publicités ainsi que le cinéma, pour ne citer que ces exemples, sont entre autres des formes de médias jouant l'intermédiaire entre différentes parties.

Cette notion de « Médiation » développée pour être au cœur des nouvelles réflexions sur l'action pédagogique implique l'existence d'un intermédiaire dans une situation problème entre deux parties. Cet intermédiaire accomplit la tâche du médiateur qui tente d'établir, ou de rétablir la communication et la compréhension déficiente. Donc, parler d'une médiation stipule la présence d'une personne au milieu, d'un conciliateur et d'un guide qui aide à avancer des solutions pertinentes aux problèmes et aux conflits entre deux acteurs. D'après la définition dictionnaire, la médiation est une « *entremise, intervention destinée à amener un accord.* » (Larousse). Il s'agit d'une « *procédure de règlement des conflits collectifs du travail dans laquelle intervient un médiateur.* » (Larousse)

À partir de ces définitions proposées par le dictionnaire numérique, nous pouvons dire que le concept de médiation semble loin d'être monodisciplinaire. À contrario, il est franchissant de plusieurs champs disciplinaires et de nombreux répertoires de domaines d'étude. Effectivement,

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

il est présent dans différents domaines et dans les divers courants de réflexion. C'est pour cette raison et principalement pour ces origines métissées qu'Y. Lenoir choisit de le nommer un «*concept nomade*.» (Lenoir, 1996, p. 229).

Il y a toute «*une galaxie de médiation*.» (Puren C. , 2020, p. 8). Une galaxie «*qui se fixe dans la « noosphère » comme autant d'étoiles*.» (Puren C. , 2020, p. 8), qui inclut plusieurs autres notions et qui couvre nombreux domaines. Dans notre travail de recherche, nous n'évoquons ni la médiation politique, ni celle qui est religieuse, ni certainement pas la médiation touchant les secteurs professionnels. Nous ne nous focalisons que sur la médiation pédagogique et culturelle qui est au service de l'enseignement-apprentissage et au service de la formation des nouvelles générations et de futurs citoyens. Une médiation pédagogique qui ne cesse de se mettre en évidence et de prendre l'ampleur dans les recherches portant sur les activités humaines.

Dans le contexte pédagogique, «*la médiation peut être appréhendée...à la fois comme modalité de régulation dans la détermination d'une structure extérieure, autre que lui, et comme action procurant du sens à l'objet, le rendent ainsi désirable au sujet*. » (Lenoir, 1996, p. 240). La médiation est alors, une activité d'articulation et d'association, non de deux acteurs humains en situation conflictuelle¹, mais d'un apprenant et d'un savoir, ou comme l'affirme Lenoir (1996), une activité de liaison d'un objet et d'un sujet. Dans ce cas, le médiateur est celui qui essaie de «*mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive* » (Lenoir, 1996, p. 19)

Parmi les définitions les plus explicitant de la médiation et de cette nouvelle posture du médiateur est celle de Doly. En fait, nous avons choisi cette définition parmi des centaines, car elle nous paraît parmi les plus complètes, dans la mesure où elle inclut les principaux critères de base d'une médiation. D'après la spécialiste en éducation, la médiation :

C'est la manière dont un individu plus expert qu'un autre – un adulte par rapport à un enfant, un expert par rapport à un novice, un maître par rapport à un élève, organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et mental, ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour le rendre intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité. (DOLY, 1997, p. 106)

Selon cette acception, nous soulignons trois critères indispensablement respectés dans une activité de médiation :

¹ Le concept médiation dans les domaines sociaux, économiques, politiques... désignent souvent l'entremise pour la résolution des conflits interpersonnels et l'amélioration de l'aspect relationnel entre les individus. Mais entre les murs de l'école, le mot acquiert complètement autre sens.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

- La différence des statuts entre le médiateur et l'apprenant : l'un est expert, l'autre est novice sinon l'un est plus avancé que l'autre.
- L'organisation et le dressement d'un climat propice pour la découverte et l'apprentissage : le choix pertinent des supports et des instruments est une partie intégrante de cette organisation et de l'activité de médiation toute entière.
- L'agencement de l'environnement se fait à deux niveaux :
 - *Le niveau physique* regroupant les moyens, les supports et le matériel employés par le médiateur pour conduire l'apprenant à l'apprentissage.
 - *Le niveau mental* qui désigne l'ensemble des techniques et des procédés psychologiques mis en vigueur pour stimuler l'engagement cognitif et la motivation et assurer la durabilité de cet engagement tout au long du processus.
- L'apprentissage se fait exclusivement par l'apprenant avec l'aide et l'accompagnement du médiateur.

Bref, nous pouvons dire que la médiation peut être envisagée doublement : soit par une intervention directe de l'enseignant, soit via des instruments. Expliquons-nous :

-La médiation par de l'intervention directe de l'enseignant pour régler, réguler, remédier ou évaluer. Il s'agit d'une « *mise en relation entre un apprenant et des savoirs et, plus généralement, des activités de production, de soutien ou d'évaluation.* » (Daniel, Pascal, Thomas, & Moeglin, 2012, p. 4)

- La médiation via des outils dédiés, facilitateurs de l'apprentissage : le manuel, textes supports, les illustrations, le langage... Comme affirment F. Raynal et A. Rieunier dans leur définition : « *la médiation est un ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible, un savoir quelconque... Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations.* » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 280)

Certes, il se peut qu'il ne soit pas trop privilégié de citer une liste de définitions, l'une après l'autre. Cependant, pour mieux cerner la notion de la médiation -significativement polyvoque et multidimensionnelle- et pour la mieux situer dans le contexte pédagogique, nous sommes trouvés dans la nécessité de recourir à un ensemble bien choisi et soigneusement sélectionné de définitions. Ces dernières expliquent et illustrent de la manière la plus facile le champ de la médiation pédagogique. Commençons par celle de D. Peraya qui trouve que la

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

médiation est « *souvent en référence au triangle d'Houssaye (1988) qui explicite la relation pédagogique, la médiation désigne le rôle de médiateur de l'enseignant qui s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage* ». (Papi, 2018, pp. 102-103). Quant à la deuxième, c'est celle de T. Lancien qui envisage la médiation comme un « *ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage* » (Barbot & Lancien, 2003, p. 10)

À partir de ces deux définitions, nous confirmons d'une part, une idée ci-haut expliquée que la médiation pédagogique renvoie à deux différentes, mais indissociables réalités, désignées par le même mot: la première qui est l'aide et l'accompagnement qu'elle envisage et la deuxième qui est l'ensemble des supports et des processus qui s'entremettent entre l'apprenant et le savoir. De l'autre part, nous soulignons deux autres éléments caractérisant la médiation pédagogique et la tâche du médiateur, c'est celui de la facilitation et l'éclaircissement. L'enseignant est appelé à présenter de la manière la plus facile un contenu et de la façon la plus claire une démarche d'apprentissage qui ne pourrait, sans sa présence, être possible à mener ni certainement à réussir. Il est dans ce cas le moyen terme et l'entremise incontournable de la situation pédagogique. Dans ce sens, il est important d'expliquer que cette tâche du facilitateur du processus d'apprentissage exclut les statuts traditionnellement attribués à l'enseignant. Il n'est plus le maître, ni le détenteur et le distributeur du savoir, ni encore l'arbitre qui siffle en voyant l'erreur et toute erreur. Il n'est pas certainement un juge condamnant le perdant et qualifiant le gagnant. Il est plutôt le médiateur conduisant l'apprenant à l'apprentissage, en préparant pour lui l'environnement, les moyens, les stimulus et les conditions de la construction du savoir, tout en apportant de l'aide nécessaire –si nécessaire. Résumons, donc ce que nous avons dit ci-haut. Dans le contexte de la médiation, L'enseignant est appelé à :

- Préparer et bien préparer l'environnement physique et psychologique d'apprentissage.
- Vulgariser les savoirs pour assurer la compréhension. Cependant, trop de simplification n'est pas du tout recommandée. Un seuil de difficulté est toujours demandé pour assurer la progression de l'apprenant.
- Veiller et surveiller la progression des apprenants et de chaque apprenant, en proposant des remédiations, des réajustements et des orientations.
- Écouter attentivement pour comprendre bien et pour agir adéquatement.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

- Créer un terrain de dialogue et d'entente entre l'apprenant et ses partenaires et une zone d'entremise entre les apprenants et le savoir en les aidant à surmonter leurs conflits cognitifs, sociocognitifs et à réfléchir leurs stratégies métacognitives¹.
- Recevoir d'abord, puis gérer intelligemment les émotions ressenties ou exprimées.

Les fonctions que nous avons citées, ne sont que quelques tâches entre nombreuses autres demandées à l'enseignant médiateur. Alors quelle posture doit avoir l'apprenant ?

Celui-ci est le protagoniste, le constructeur et l'artisan de son propre apprentissage. C'est lui le responsable de son activité. C'est lui qui est censé faire la tâche la plus importante dans le processus d'enseignement-apprentissage, celle d'acquérir le savoir et pas uniquement celui-ci, mais également des savoir-faire, agir, être et autres incontournables pour son parcours d'apprenant, de citoyens et d'homme. D'après le volume complémentaire du CECR :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 106)

Bref, dans le cadre pédagogique et suivant les postulats de base de la médiation, c'est l'apprenant qui est appelé à construire le savoir. L'enseignant quant à lui, ce n'est qu'un apporteur de l'aide nécessaire pour cette construction. En somme, ce qui est pertinent à signaler, c'est que l'enseignant est le présent indispensablement absent dans le processus d'apprentissage. Expliquons-nous ces propos semblant de la première lecture contradictoire. Il est présent dans le sens qu'il est incontournable dans la situation pédagogique et que sans lui, ni la séance, ni le cours seront assurés. Donc, il n'y a pas certainement d'apprentissage. En même temps, il est nécessaire qu'il soit absent dans le processus d'apprentissage pour donner l'opportunité à l'apprenant pour construire seul des apprentissages², en le conduisant par cet éclipsage à une autonomie toujours estimée.

D. Chini propose une définition peu différente qui met en relief non seulement ce rôle du médiateur, mais, également les outils de médiation exploités par celui-ci. À ses yeux, « *le travail*

¹ Nous parlons ici, d'une métacognition dans la mesure où elle est parmi les principaux enjeux de la médiation pédagogique. La métacognition consiste à susciter une réflexion intrinsèque chez l'apprenant sur ses techniques, ses stratégies d'apprentissages et sur ses manières de pensée. En pensant ses modes de pensée.

² Rappelons ici, de la notion du mort et du fou de Houssaye(1988).

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

de médiation ne se limite donc pas à l'intervention de l'enseignant dans la classe mais se situe tout en amont, lors du choix des outils et des vecteurs de la médiation que sont les supports et les médias qu'il va utiliser, ou encore les activités qu'il va proposer aux apprenants, créant ainsi une situation interactive » (Chini, 2011, p. 6)

Dans ce sens, les différentes formes et instruments de médiation ne sont pas moins importants du rôle de l'enseignant. Les supports exploités en vue d'aider l'apprenant à la découverte, les types des discours linguistiques et culturels exploités, les stratégies affectives et les interactions stimulées sont entre autres des instruments de médiation ou plutôt des médiations à part entière qui servent à une conduite à l'autonomie, à l'accessibilité d'un savoir quelconque et/ ou d'un ensemble de connaissances. En d'autres mots, il s'agit d'une médiation quand, il est question d'interactions intrinsèquement modificatrices des regards, des structures cognitives et des connaissances déjà acquises et accumulées préalablement. Une interaction qui peut être entre des personnes ou entre une personne et un support¹. C'est justement pour cette raison que nous avons consacré ce chapitre pour l'étude de la médiation et ses dérivés, « la posture de l'enseignant, de l'apprenant, le manuel scolaire et avec lui les différents types discursifs, dont chacun constitue un univers différent de médiation des savoirs.

D'après les différentes définitions esquissées, nous pouvons dire que la médiation assure plusieurs fonctions :

➤ ***L'accompagnement à la résolution :*** l'enseignant est présent pour assurer l'accompagnement et fournir le soutien si nécessaire à l'apprenant au cas de blocage ou de difficulté. Un coup de main de l'enseignant n'est jamais inutile, a contrario, une simple intervention, parfois par un mot, peut illuminer largement les chemins d'apprentissage.

➤ ***L'aide à la découverte autonome :*** l'enseignant organise l'environnement d'apprentissage de l'apprenant ainsi que les supports stimulateurs nécessaires pour son apprentissage, pour la construction et pour la découverte. D'après E. Chassé :

La médiation est une intervention humaine qui cherche à filtrer, organiser et rendre signifiants certains stimuli qui seraient autrement inutilisables par le sujet qui construit son intelligence. Le médiateur enseigne des habitudes, agit sur la métacognition de manière à rendre l'étudiant plus autonome. Il explicite pourquoi et dans quelles circonstances les stratégies doivent être utilisées. Il amène l'étudiant à structurer sa pensée et sa démarche. Le médiateur efficace est celui qui utilise de façon optimale (consciemment ou non) une activité comme prétexte pour développer une stratégie, un principe de vie, un concept ou une signification. (Chassé, 2008, p. 15)

¹ Dans une situation de lecture ou encore d'une écriture, l'interaction se passe entre l'apprenant et les éléments et les savoir qu'incarne le texte lu ou via les éléments introduits dans le texte rédigé.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

➤ **La progression** : comme expliqué par Hegel(1949) : « *la médiation est un acte consistant à commencer et à avoir progressé jusqu'à un deuxième terme, de telle sorte que ce deuxième n'est que dans la mesure où l'on est parvenu à lui à partir d'un terme autre par rapport à lui.* » (Lenoir, 1996, p. 131)

➤ **Assurer par l'intervention de l'Autre la conduite à l'autonomie** : En fait, la médiation pédagogique nous conduit directement à confirmer que l'autonomie est loin d'exprimer l'individualisation des actes et la non nécessité de l'Autre dans la démarche pédagogique.

Comme expliqué par E. Vellas:

La médiation ne sert pas à lier les uns aux autres, mais plutôt, avant tout, à délier les uns des autres et chacun par rapport à soi, c'est-à-dire à dénouer l'ordre des relations duelles, des amalgames, des enfermements, des clôtures imaginaires, des pétrifications narcissiques individuelles et collectives. Ce n'est qu'à ce prix qu'il peut y avoir une effective alliance. (Vellas, 2018, p. 5)

En guise de synthèse, nous pouvons dire que « médier » c'est offrir le soutien, l'aide, l'accompagnement moral et physique aux jeunes apprenants. Médier les savoirs, c'est conduire à ceux-ci, réguler les lacunes et mener à une autonomie de la découverte. Médier le processus d'enseignement-apprentissage, c'est réfléchir l'impact de l'instrument et du support exploité sur le comportement et sur le profil du public d'apprenants.

Parler d'une médiation pédagogique dans le contexte scolaire et dans tout contexte scolaire est, désormais, incontournable. En fait, nous ne parlons plus que d'une médiation et il n'est pas question que de médiation dans le contexte scolaire. C'est exactement pourquoi les chercheurs et les enseignants de langue mettent cette notion au cœur des enjeux préoccupants de la réalité et la qualité d'enseignement.

II.1.3 La Médiation pédagogique: approche typologique

Nombreuses tentatives de classifications des formes et des types de la médiation pédagogique ont été faites par les chercheurs. Dans cette rubrique, nous n'allons exposer que deux des plus fameux essais de classification, qui sont souvent cités dans l'ensemble des travaux de recherche portant sur la médiation pédagogique. Commençons par la classification de D. Peraya qui distingue cinq ¹formes de médiation (Papi, 2018, p. 109) :

¹ Dans une interview, D. Peraya affirme que dans ses anciens travaux (1994-2004), il a identifié uniquement 4 types de médiation : une médiation technologique, une médiation sensorimotrice, une médiation sémiocognitive et une médiation relationnelle. Une classification qui a été par la suite modifiée comme suite à une prolifération des formes de médiation, au

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

I. Médiation sensorimotrice: une des formes de médiation qui porte sur « le psychomoteur ». De ce fait, sur les habitudes, les gestes, les comportements et les expressions affectives de l'individu vis-à-vis d'un instrument ou d'un support. Une attitude qui est pour lui motrice. Elle le conduit, par corollaire, à l'action et à la résolution d'un ensemble de tâches.

II. Médiation sémiocognitive: comme son nom l'indique, elle concerne les aspects sémiotiques et cognitifs. Donc, cette forme de médiation s'intéresse aux effets cognitifs associés au traitement sémiotique des dispositifs exploités. C'est une analyse des différents dispositifs et registres (les dessins, les photos, les pièces d'animation et des représentations) pour vérifier leurs effets sur le processus d'enseignement-apprentissage et pour réfléchir les mécanismes cognitifs de compréhension de ceux-ci. Il s'agit du « *rapport qu'il peut y avoir entre la pensée et ses opérations d'une part et les signes externes analogiques et digitaux de la culture d'autre part.* » (Peraya D. , 1999, p. 11)

III. Médiation relationnelle: Cette forme repose bien évidemment- comme désigné par son nom- sur les relations entretenues entre les acteurs pédagogiques et particulièrement entre les apprenants. Cette forme que nomme D. Peraya « pragmatique » s'intéresse aux aspects communicationnels, sociaux et culturels, donc au phénomène relationnel reliant les individus partout dispersés. Ce lien relationnel est toujours étudié et analysé en relation avec les dispositifs mis en œuvre pour le stimuler.

IV. Médiation réflexive: ici, il est question de « métacognition ». On parle dans cette médiation du lien indéniablement indissociable entre la médiation et métacognition et sur son impact sur le processus d'enseignement-apprentissage. Cette forme de médiation consiste à donner naissance à réflexion interne et autonome chez l'apprenant sur les méthodes, les stratégies et les mécanismes de son apprentissage et son fonctionnement. L'objectif est de développer chez lui une autocritique et une autorégulation qui le conduit à une exploitation plus efficiente des ressources et du dispositif.

V. Médiation praxéologique : elle concerne l'impact du dispositif sur la mise en pratique des tâches et des activités, de la manière dont l'individu concrétise ses réflexions et ses compréhensions des objectifs opérationnels atteints comme suite à une compréhension minutieuse du dispositif. Bref, parler de la praxéologie inclut tous les aspects de la pratique. Ces

progrès de la technologie dédié à l'enseignement et aux réflexions plus affinées élaborées à partir ses recherches sur la médiatisation. (Papi, 2018, p. 109)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

formes sont intimement liées et « *étroitement imbriquées et tricotent des relations fort complexes dont il est difficile de rendre compte de façon exhaustive.* » (Peraya D. , 2005, p. 3).

Dans sa classification, Y. Lenoir identifie deux types de médiation (Lenoir Y. , 2009, pp. 20, 21,22), qui s'interpellent et s'interagissent. L'une est cognitive, l'autre est didactique ou comme la nomme autrement, pédagogico-didactique. Pour celle qui est cognitive, elle est principalement intrinsèque portant sur le lien implicite unissant le « sujet à l'objet ». Elle a pour objet l'analyse des objets, de leurs structures et des mécanismes de leurs manipulations. Pour ce qui est de la médiation didactique, elle est extrinsèque dans la mesure où elle s'occupe de la démarche suivie par l'enseignant pour donner du sens à l'objet et pour la rendre attirante, intéressante et agréable au sujet apprenant. Une démarche qui est loin d'être simple et facile, mais plutôt très compliquée et difficile à mener et à réussir dans la mesure où elle incarne de nombreuses dimensions. Parler d'une médiation didactique, selon Y. Lenoir stipule la prise en charge et la mise en œuvre des dimensions psychopédagogiques et didactiques proprement dit. L'enseignant est censé donc, gérer à la fois ses relations avec les apprenants ainsi son rapport avec les savoirs dispensés.

À la fin de cette rubrique, et après une lecture profonde des deux classifications ainsi que d'autres, force est de signaler, que celle de D. Peraya semble la plus adaptée aux nouvelles réalités technologiques, aux nouvelles exigences de médiatisation et à la prolifération déferlante de ses activités dans le cadre des processus FAD et EAD, inséparables de notre quotidien. C'est exactement pour cette raison, qu'elle majoritairement cités dans les travaux de recherche. À son tour le CECRL dans son volume complémentaire, présente multiples formes de médiation en classe de langue. Ce volume a abordé la notion de médiation dans son intégralité et avec toutes ses granularités. Alors, quelle place pour la médiation dans le CECRL?

II.1.4 La médiation en classe de FLE : notion au cœur du CECRL

Au moment de l'écriture de ces lignes, plus qu'une vingtaine d'années se sont écoulées depuis l'apparition du CECRL. Ce cadre européen de références pour les langues est, désormais, l'incontournable non seulement des chercheurs en langues étrangères mais, aussi notamment des enseignants de langue. Dans ce travail de recherche articulant les deux notions « médiation pédagogique et interculturel en classe de FLE », nous allons revenir à ce document historique deux fois, dans un même chapitre. Dans une première, nous enquêtons sur la place de la médiation, sa valeur, ses modes et ses stratégies en vue de la situer et de comprendre ses

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

principaux enjeux, et dans une deuxième fois pour vérifier l'apport de la médiation dans le développement d'une compétence interculturelle auprès des apprenants.

Quoique nous ne privilégions pas tellement les listes des citations prises intégralement de leurs sources originales, une reproduction complète de certains passages du CECRL paraît inévitable, pour donner d'authenticité et d'officialité à des explications et à des définitions préalablement données. Dans le volume complémentaire (CECR, 2018, p. 1), le cadre introduit de nouveaux descripteurs qui sont les interactions en ligne, la phonologie (langue des signes), le plurilinguisme et la *médiation*. Cette dernière notion était bien illustrée et explicitée par rapport à la version originale du CECRL de (2001), qui n'était pas d'après les déclarations de ces concepteurs, développée dans toute sa complexité. Pour eux, dans la version première, « *les concepts d'interaction et de médiation ne sont pas présentés de façon détaillée ... C'est pour cette raison que le projet 2014-2017 d'élaboration de descripteurs pour la médiation a été mis en place* » (CECR, 2018, p. 35). Dans la version complémentaire, la notion est maintes fois, citée et dans plusieurs reprises, bien définie et détaillée. Elle est considérée comme étant une des quatre modes de communication de base : réception, production, interaction et médiation. Le passage et l'évolution de la réflexion d'un modèle classique des compétences cachées et des performances observables à un modèle qui repose sur des modes de communication, ont été bien expliqués dans le volume complémentaire:

*Le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. ...L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : **réception, production, interaction et médiation**. (CECR, 2018, p. 30)*

Ces quatre modes de communication ou autrement appelés des activités langagières communicatives s'interpellent et s'interagissent perpétuellement dans la mesure où ils entretiennent une étroite relation. En analysant ce document, nous trouvons que les concepteurs ont défini le concept de médiation selon différents angles: socioculturellement, culturellement, interculturellement, relationnellement, linguistiquement et cognitivement. La notion de médiation était donc, abordée dans son intégralité et avec toutes ses dimensions et ses formes dans le volume complémentaire, tout en les reliant par soucis de cohérence l'une à l'autre. En s'appuyant sur une hiérarchie citée dans le document (CECR, 2018, p. 106), nous notons que le CECR identifie un ensemble d'activités de médiation applicables en classe en langue.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

II.1. 5 Les activités de médiation

A. Médiation des concepts (des activités de conceptualisation) : elle concerne le travail collaboratif pour la construction du sens, les interactions entre le groupe et les mécanismes de leur facilitation. Le rôle du médiateur dans ce cas consiste à gérer, à encadrer et à organiser les activités sans pour autant intervenir explicitement pour transmettre des savoirs ou un cadre conceptuel ou encore pour donner des réponses au groupe. Son rôle consiste principalement à susciter le discours conceptuel et à mettre l'apprenant sur les rails du travail collaboratif puis de l'autonomie.

B. Médiation des textes (des activités de traduction¹) : parler d'une médiation des textes et des énoncés implique la conduite à la compréhension, la facilitation de l'accès au sens par le biais des reformulations, des synthèses et de la simplification du registre, l'éclaircissement des informations et des données, l'étoffement de ces ressources et ses intérêts et l'accompagnement de l'apprenant dans sa découverte des textes oraux et écrits destinés à lui.

C. Médiation de la communication (activités communicationnelles) : elle consiste à agir dans des situations de communication comme entremise pour assurer l'intercompréhension, pour faciliter l'échange et le partage ou pour réguler des quiproquos qui peuvent survenir suite à la nature hétérogène, voire hétéroclite² des membres du groupe communiqué. Le médiateur n'est appelé pas uniquement à faciliter la communication en réglant les malentendus et en régulant les dysfonctionnements, mais également d'éliminer les barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou autres et d'illuminer les chemins de dialogue.

La liste d'exemples -non exhaustive- des stratégies de médiation proposée par le cadre européen de références pour la classe de langue porte sur des stratégies d'introduction d'un nouveau concept et celles de la facilitation de l'accès à un texte ou à un discours. Pour les concepteurs, le médiateur est censé adapter son langage, simplifier les contenus conceptuels compliqués et constamment relier le nouveau champ conceptuel aux anciens pour assurer la compréhension et l'enchaînement logique des idées. Il a appelé aussi à bien choisir des supports simples et porteurs de sens qui ciblent directement les objectifs au lieu des textes denses et plein

¹ Le mot traduction ici, inclut non seulement le passage d'une langue à une autre, mais aussi d'une image à un énoncé, d'un registre soutenu à un autre qui est standard et plus accessible...

² Les quiproquos peuvent survenir dans des situations dont, les interlocuteurs proviennent des bords linguistiques et culturels différents. Dans ce cas, l'intercompréhension devient difficile à impossible sans avoir un médiateur actif. Cependant, il se peut que ces quiproquos surviennent même lorsque les récepteurs font partie d'un même groupe. Bref, il y a toujours une marge du dysfonctionnement de la communication. De facto, le rôle du médiateur est incontestable.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

de détails et de désordre. Si confrontés, ces textes doivent être décomposés ou tranchés pour ne retenir que l'essentiel de l'ensemble. En somme, nous pouvons dire que dans le CECR, la notion de la médiation trouve pleinement sa place. Contrairement à l'ancienne version de 2001, celle de 2018 donne de plus en plus de valeur à cette notion, pour eux indissociable des autres activités de communication. D'après notre lecture sélective des parties de ce document, deux constats sont identifiés : l'enseignant et officiellement le médiateur, l'entremise, le facilitateur, l'accompagnateur et l'aide de l'apprenant défini comme « *acteur social, agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un **changement de paradigme** à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant.* » (CECR, 2018, p. 28). Cependant, ce médiateur est appelé à être neutre. Jouant « *l'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct* » (CECR, 2018, p. 183)

II.2. D'une médiation à une médiatisation : vers un autre changement du paradigme et des statuts

II.2.1. Un changement de paradigme oui, mais pourquoi ?

Avec un progrès technique et technologique qu'a bouleversé la vie de l'homme. L'outil informatique et la technologie de la communication sont devenus une partie intégrante de notre vie. Une adaptation avec ces nouvelles réalités et avec les exigences des générations qui naissent et grandissent dans une époque hyper communicante, et de plus en plus numérique était obligatoire. Le contexte scolaire n'est pas et il ne sera jamais à l'abri de l'influence de cette immense vague de la digitalisation. Les médias numériques ont envahi le contexte scolaire. Qu'il s'agisse d'un matériel audio ou vidéo ou simultanément audiovisuel, d'un ensemble d'outils informatiques associés à l'acte pédagogique ou encore d'un dispositif d'enseignement à distance via Internet, les médias et l'exploitation des multimédias dans le cadre d'enseignement-apprentissage sont devenus une nécessité absolue, voire un destin commun pour les enseignants.

Le numérique a touché la pédagogie en redressant non seulement les dispositifs d'enseignement-apprentissage, mais également, les postures des différents acteurs pédagogiques. C'était un passage d'un modèle en présentiel d'enseignement dont, les parties sont face à face dans un contexte pédagogique à un modèle dont, le contexte est technopédagogique dans lequel la présence physique des apprenants et de leurs enseignants n'est pas une nécessité pour mener le

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

processus. Cette vague de foisonnement des activités et des outils dédiés à l'enseignement date depuis le début de l'émergence des multimédias. C'est depuis des années que les chercheurs en éducation parlent d'un enseignement distancié via les instruments dédiés, et d'une allée d'une médiation pédagogique à une médiatisation pédagogique dont le stimulateur est un support médiatisé. Alors, sachant que plus que dix ans se sont écoulés depuis l'émergence de cette réflexion renouvelée sur l'enseignement-apprentissage, pourquoi ce n'est qu'avec les événements inattendus du 2020 que ce sujet a pris l'ampleur et que tout le monde parle, désormais, d'un passage historique de la médiation à une médiatisation.

C'est facilement explicable, avec une crise sanitaire aussi puissante qui a secoué les piliers de la communauté internationale et qui a touché sans exception tous les pays, toutes les sociétés et tous les individus, le monde n'est devenu plus comme avant. Un long confinement chargé de suppositions, personne ne sait où va le monde et personne ne peut prévoir un possible scénario. Compte tenu de cette impossibilité de la présence physique due à la pandémie, toutes les activités se sont déroulées en ligne pour minimiser les dégâts de la rupture. L'enseignement se faisait également dans une modalité distancielle via Internet. Un début certes, timide, improvisé et plein de contraintes, mais indéniablement bénéfique dans la mesure où il a gardé le lien unissant l'apprenant et l'enseignant et l'apprenant avec ses apprentissages.

Il s'agit donc, dans cette rubrique, d'une question de médiatisation et pas seulement de celle-ci. Car elle est indissociable de celle de médiation et de nombreuses autres notions. Il s'agit d'une question de médiatisation à laquelle nous avons consacré une partie importante de ce deuxième chapitre car, ces dernières années et depuis la crise sanitaire du 2020, le monde, les chercheurs et les enseignants ne parlent que de la médiatisation. Alors, si, comme nous avons ci-haut expliqué que la médiation consiste à fournir l'aide et l'accompagnement à l'apprenant, que veut dire donc, une médiatisation et quelle est la différence entre les deux ? Avant de définir les deux et en vue de mener une distinction bien fondée, un retour sur l'évolution des formes représentatives de la situation pédagogique et inévitable pour éclaircir le champ d'explication.

II.2.2. Du triangle didactique de la médiation aux tétraèdres de médiatisation : quelles autres dimensions incluses ?

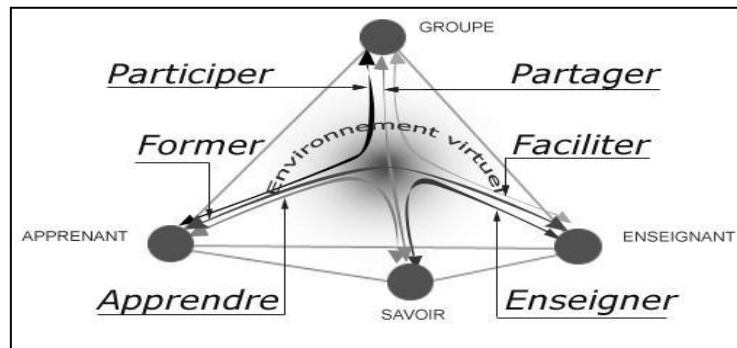
Au cours de l'adaptation avec l'ère du numérique et avec les exigences de l'introduction des multimédias et de la technologie de communication dans le contexte pédagogique, le triangle pédagogique classique a montré ses limites et son incapacité à contenir une telle situation

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

pluridimensionnelle. Nombreux chercheurs ont proposé de nouveaux modèles pour normaliser la nouvelle situation reposant sur la médiatisation des savoirs, des contenus et des démarches. Alors, « pour s'adapter théoriquement avec ce contexte technopédagogique, le triangle classique de Houssaye s'est transformé par soucis d'insuffisance à une forme quadrilatérale capable de contenir la nouvelle situation pluridimensionnelle reposant sur une médiatisation des savoirs, des contenus et des démarches ». (Zidouri & Kharroubi, 2022, p. 24). Prenant à titre d'exemple, R. Faerber (2002), S. Alava (2002), F. Lombart (2007), D. Poisson (2003) pour ne citer que ces quatre tétraèdres qui ont modifié la forme triangulaire en quadrilatérale, tout en ajoutant une autre dimension désignant l'environnement virtuel, et l'enseignement à distance via Internet.

Commençons par le tétraèdre de R. Faerber qui a introduit la notion d'environnement virtuel complétant les environnements physiques d'enseignement-apprentissage, et transformant la maquette pédagogique traditionnelle en une plus récente et plus adaptative. Comme représenté par la figure, R. Faerber ajoute aussi la notion de groupe. L'interaction a donc, la place capitale dans cette présentation. Les actes de participer, partager, faciliter et former « virtuellement » sont des notions inséparables de la nouvelle réflexion pédagogique qui repose sur la médiation.

Figure 4 : tétraèdre pédagogique selon Faerber (2002) (Dintinger & Oppliger, 2017, p. 5)



Expliquons un peu les principaux concepts de cette présentation et ses notions sous-jacentes pour bien situer les deux processus de la médiation et de médiatisation :

➤ La relation de l'enseignant et de l'apprenant se déroule dans un technospère et par le biais des instruments technologiques. Pareil pour la relation de l'apprenant avec les savoirs et les relations des apprenants entre eux. On ne médiatise pas donc, uniquement un contenu, mais toute une démarche et l'ensemble des interactions qu'elle génère.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

➤ La notion de groupe, en l’associant un environnement virtuel, implique la participation et le partage réciproquement entretenus entre les membres du groupe. Elle implique, par corollaire, une interaction virtuelle permanente entre les acteurs.

➤ Une relation de facilitation et de formation reliant l’enseignant et l’apprenant ou « le groupe ». Ce sont, justement ces concepts de « la facilitation¹ » et de « la formation » qui envisagent les principes de base de la médiation pédagogique.

➤ La relation de l’enseignant au savoir dans laquelle le processus de médiatisation trouve pleinement sa place. Une médiatisation envisagée par une scénarisation des contenus et une instrumentalisation des démarches pour qu’ils soient transmis dans un environnement technologique.

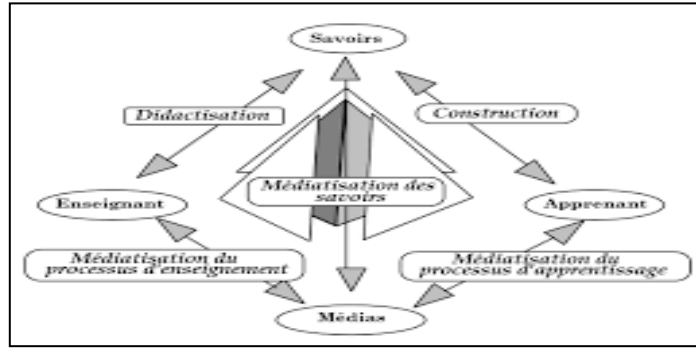
Cette représentation semble représentative et plus adaptative à la nouvelle réalité d’enseignement-apprentissage qui repose sur un dispositif distanciel et les multimédias. S. Alava, de sa part, propose un modèle plus explicitant des notions de la médiation et de la médiatisation. À partir de son tétraèdre, elle confirme l’idée que ce ne sont pas seulement les savoirs qui sont médiatisés, mais également les enseignements et l’apprentissage, leurs outils et leurs démarches. Pour elle, *« il ne s’agit pas de réintroduire un processus linéaire reliant les qualités technologiques des médias et l’efficacité des médiations, mais de placer les pôles du dispositif médiatisé au sein même des processus de recontextualisation des pratiques et des relations. »* (Alava, 2001, p. 150). S. Alava souligne ainsi, les deux activités suivantes :

- I. **La « didactisation »** : associant l’enseignant au savoir. Dans ce processus, la tâche de l’enseignant consiste à concevoir des documents médiatisés pour qu’ils soient diffusés dans et à travers des supports multimédias ou pour qu’ils soient exploités dans une sphère technologique.
- II. **La construction** : pour désigner la relation entretenue entre l’apprenant et le savoir. Dans cet axe, elle insiste sur l’idée de l’apprentissage actif et constructif dans lequel l’apprenant conçoit par lui-même le savoir avec l’aide et l’orientation de l’enseignant. Il s’agit donc, ici d’une référence implicite de l’importance de l’autonomie d’apprentissage.

Figure 5 : processus de médiatisation et de la mise en œuvre d’un dispositif médiatisé (Alava, 2001, p. 150)

¹ L’enseignant est censé clarifier et faciliter les interactions et le partage entre les membres du groupe.

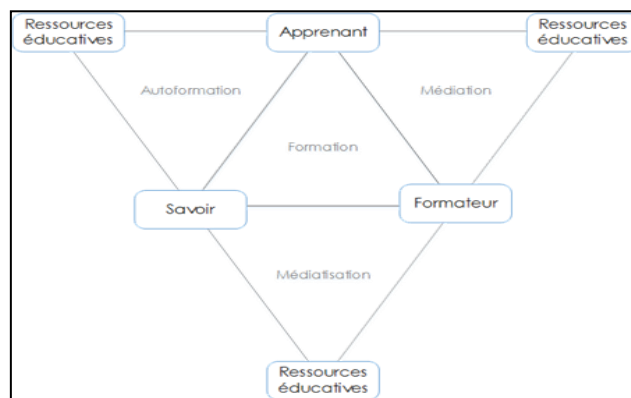
Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?



D. Poisson(2003) de sa part, propose une présentation qui met, également en relief les deux notions, tout en ajoutant une autre notion- selon lui inséparable de la maquette pédagogique distancielle- qui est l’autoformation. Dans sa réflexion, la situation pédagogique est composée de quatre éléments : le savoir, le formateur, l’apprenant et les ressources éducatives (c’est celle-ci qui est introduite par D. Poisson). Ces quatre éléments génèrent quatre types de relations, qu’il nomme « les faces du pyramide de *la biodiversité pédagogique* » (Poisson, 2003, p. 11). Comme représenté par la figure, ci-dessous, il y a 4 faces à identifier (Poisson, 2003, p. 10/11/12) :

- Face alliant l’enseignant-le savoir et l’apprenant qui désigne un processus de formation.
- Face unissant l’enseignant, l’apprenant et les ressources : question de médiation.
- Face qui gravite autour d’un enseignant, des ressources et d’un savoir : un processus de médiatisation.
- Face reliant l’apprenant, les ressources et le savoir : un processus d’autoformation.

Figure 6 : le tétraèdre de la biodiversité pédagogique de poisson (2003) cité par (Akmoun & Ouahib, 2020, p. p3)

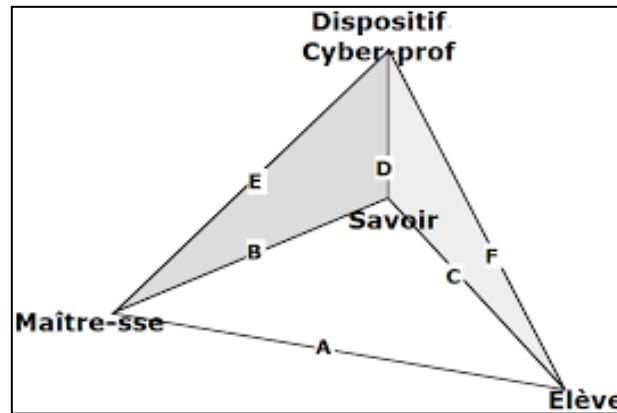


F. Lombart (2007)- que nous ne pouvons en aucun cas parler de la médiatisation des dispositifs d’enseignement-apprentissage sans l’évoquer- ajoute quant à lui, un autre concept qui est « *le dispositif cyberprof* » autrement appelé « *le dispositif technologique* » ou l’autre

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

pédagogue caché derrière l'écran. D'après lui, « *derrière l'écran, il y a toujours quelqu'un !* » (Lombard, 2007, p. 139). Dans ce modèle, « *le formateur, relégué au rôle d'opérateur technique, est occulté au profit du cyberprof qui guide, incite, enseigne, évalue, corrige* » (Calvez, 2015, p. 21). Ce dispositif technologique dans lequel l'enseignant est certes, caché, mais ses choix sont bien dévoilés et clairement identifiés.

Figure 7 : le dispositif cyberprof (Lombard, 2007)



II.2.3. Médiation ou médiatisation : délimitation des frontières

Médiation, médiatisation, documents médiatisés, instrumentalisation de l'enseignement-apprentissage- scénarisation, sont des notions souvent employées d'une manière floue et interchangeable dans les études portant sur la médiation pédagogique. C'est exactement ce flou des frontières qui nous a mis dans l'obligation de démarquer, par l'exposition des significations précises, le champ de chacune. Pour ce faire, nous nous appuyons essentiellement sur les nombreux écrits de D. Peraya, l'un des chercheurs qui ont présenté de la manière la plus simple la médiation et les notions qui en découlent.

Dans sa définition, D. Peraya affirme que : « *la médiatisation est un processus de "mise en média" qui relève de l'ingénierie pédagogique, introduit dans le processus de communication et de formation un dispositif médiatique: environnement numérique de travail, dispositif de communication synchrone ou asynchrone, logiciel d'apprentissage, micromonde, réalité virtuelle, etc* » (Peraya, Marquet, Hülsman, & Moeglin, 2012, p. 2). À partir de cette définition, nous pouvons dire que si la médiation pédagogique consiste à apporter le soutien au sujet apprenant, la médiatisation, c'est faire pareil, mais cette fois-ci dans un environnement technopédagogique.

Dans cette acception, la différence entre médiation et médiatisation semble principalement au niveau du support de la « mise » en application de l'enseignement-apprentissage et l'outil par

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

le biais duquel la médiation est pratiquée. Dans un autre article, D. Peraya affirme ainsi que le mot médiatisation « désigne le processus de création des dispositifs de formation et de communication médiatisés, processus dans lequel la scénarisation occupe une place importante. » (PERAYA, 2006, p. 201). De ce fait, pour lui la médiatisation en une simple définition, c'est « une mise en dispositif médiatique » (PERAYA, 2006, p. 201) ou autrement en « dispositif de communication médiatisée » (PERAYA, 2006, p. 201). Il est possible voire, très correcte donc, d'associer le concept de médiatisation avec celui de médiation technologique dans la mesure où les deux désignent une sphère numérique et virtuelle de rencontre et d'interaction.

Pour bien dessiner les frontières entre les deux notions et en vue de présenter la différence d'une manière claire et significative, nous avons conçu le tableau comparatif suivant :

Tableau 2 : la différence entre médiation et médiatisation.

<i>Médiation</i>	<i>Médiatisation</i>
1-Dans une situation de médiation, l'enseignant fait une intervention directe ou via des outils : manuel, textes, documents authentiques bien choisis, des illustrations...	1-Dans une situation de médiation, l'intervention se fait via les outils technologiques et techniques et exclusivement via ceux-ci.
2-La médiation consiste à apporter l'aide et le soutien au sujet apprenant, soit par une action directe, soit par des outils et des supports.	2-La médiatisation est principalement un processus de scénarisation des contenus, de didactisation des supports, et d'instrumentalisation des apprentissages.
3-La médiation passe donc, par nombreux et plusieurs types d'outils.	3- Ce n'est pas une médiatisation sauf si elle est passée par des instruments numériques technologiques.
4-La médiation trouve ses fondements théoriques dans le triangle pédagogique classique « enseignant, savoir, apprenant ».	4-La médiatisation trouve son fondement théorique dans le tétraèdre pédagogique multimédia.
5-L'enseignant est principalement l'accompagnateur à la découverte et l'apporteur du soutien.	5-L'enseignant est le concepteur et le réalisateur d'un cours multimédia.
6-Une activité immédiate. (l'action de médiateur).	6-Une activité médiante. (l'action du médiateur)
7-La médiation est « l'analyse l'impact de	7-La médiatisation est la scénarisation, la

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

l'instrument sur le comportement et l'action humains » (Peraya & Jenni, 2005, p. 12)	production et la mise en média d'un contenu et d'un processus d'enseignement-apprentissage.
--	---

D'après une vue d'ensemble sur les données théoriques recueillies dans le tableau, nous pouvons synthétiser la différence entre les deux notions dans les points de divergences suivants :

I. L'intervention directe de l'enseignant vs l'intervention médiatisée : dans une situation de médiation pédagogique l'enseignant intervient directement pour réguler l'apprentissage de l'apprenant et pour le conduire à la découverte des savoirs ou via des outils et des documents bien choisis répondants à ses objectifs d'apprentissage préalablement définis. Mais, c'est toujours dans le cadre d'une intervention directe. Dans une situation de médiatisation l'enseignant conçoit des documents médiatisés puis les exploite dans une technospère donc, l'intervention n'est pas directe, mais plutôt via un instrument technologique.

II. L'apport de l'aide et l'accompagnement vs la didactisation, la scénarisation et l'instrumentalisation : dans une situation de médiation, le rôle de l'enseignant médiateur est principalement d'apporter de l'aide, d'accompagner et d'offrir le soutien à l'apprenant. Dans la situation de médiatisation, son rôle consiste essentiellement à concevoir les documents médiatisés donc, de fournir les instruments et scénariser les séances d'apprentissage en ligne.

III. Nombreux outils d'intervention vs des outils technologiques : la médiation pédagogique passe par différents outils, tandis que la médiatisation ne passe que par des outils technologiques et à travers un environnement technopédagogique. C. Belisle, J. Bianchi & R. Jourdan dans leur ouvrage intitulé « Pratiques médiatiques » affirment que la différence entre les deux notions de médiation et la médiation se situe principalement au niveau des outils : il s'agit d'une médiation lorsque les outils sont socioculturels et il est question de médiatisation lorsque les outils sont technologiques (Belisle, Bianchi, & Jourdan, 1999). De l'autre côté, N. Gettliffe-Grant trouve « *qu'il faille préférer "médiation" pour médiation humaine et "médiatisation" pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias.* » (Gettliffe-Grant, 2004, p. 154)

IV. Une représentation triangulaire vs une représentation quadrilatérale : la médiation trouve ses fondements dans le triangle de 3 pôles « enseignant-apprenant- savoir », tandis que la médiatisation nécessite la transformation du triangle en tétraèdre pour pouvoir s'adapter avec les nouveaux supports médiatiques. On parle, ici, de ce modèle quadrilatérale dans la mesure où il ajoute à la description pédagogie ternaire une autre dimension et un autre sommet qui est « l'environnement multimédia », sans pour autant, nier la base triangulaire de la situation.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

V. Médiat vs immédiat : La médiation se fait immédiatement par l'intervention directe du médiateur et avec un langage naturel de celui-ci. Cependant, la médiatisation est médiate, donc elle est assurée par l'intermédiaire d'un support médiatique ou d'un document médiatisé qui peut être travaillé en mode synchrone ou autrement en mode asynchrone.

VI. L'analyse de l'impact de l'instrument vs la conception des instruments : il est question, ici, de la relation de l'enseignant et du support. Dans la situation de médiation, son rôle consiste à choisir, étudier les instruments et les documents supports exploités en classe tandis que dans la médiatisation. C'est, l'enseignant qui va concevoir ces instruments et ces documents médiatisés à partir d'un ensemble de contenus d'apprentissage.

En définitive, il est à dire que cette situation pédagogique d'« entremise entre l'apprenant et le savoir », que ce soit était « une situation de médiation », dont la relation humaine d'aide et d'accompagnement entre l'enseignant et l'apprenant prime sur les autres éléments du processus, ou encore une situation de médiatisation, dont le contenu est scénarisé et technologiquement instrumentalisé pour véhiculer des messages à vocation didactique, cette situation de la mise d'un « intermédiaire » ou d'un « médium » entre les deux acteurs de l'acte pédagogique est considérée par l'accord des chercheurs comme étant la clés de voute de la situation d'enseignement-apprentissage.

Quoique les deux soient d'une complémentarité indéniable, les notions ne doivent pas être confondues ni interchangeablement utilisées, car chacune modifie de sa propre façon et à la lueur de ses propres objectifs et ses moyens, les postures et les attitudes des acteurs pédagogiques sans avoir changé pour autant les principaux rôles qu'ils sont appelés à accomplir¹. Alors, quelles nouvelles postures à l'enseignant médiateur ?

II.3. L'enseignant médiateur : quelle posture pédagogique, didactique et interculturel ?

Après tout ce qui était dit précédemment sur la médiation, la médiatisation, les différentes nouvelles postures de l'enseignant et de l'apprenant, il est temps maintenant de délimiter minutieusement les actions de ces derniers dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage. Il est le temps de préciser les tâches et les responsabilités des deux « héros de la

¹ L'enseignant dans l'en présentiel ou le distanciel, il est appelé à être le médiateur pédagogique et interculturel et l'apporteur e l'aide et du soutien, tandis que l'apprenant soit toujours, le constructeur du savoir. Dans la situation de médiatisation, on ajoute à son rôle la conception des documents médiatisés et l'organisation de la technospère exploitée.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

situation de médiation»¹. Dans cette rubrique, et pour synthétiser l'ensemble de balises théoriques ci-avant citées sous forme d'actions concrètes à pratiquer, nous avons opté pour quatre niveaux de classification de tâches :

- L'enseignant médiateur pédagogique : se situant dans l'axe enseignant- apprenant.
- L'enseignant médiateur didactique : se situant dans l'axe enseignant- savoir.
- L'enseignant médiateur interculturel : se situant dans l'axe « langue(s)et culture(s) » des apprenants et « langue(s)et culture(s) » étrangère.
- L'enseignant médiateur technologique : se situant dans l'axe « enseignant, technologie, apprenant ».

Revenons ici, un peu en arrière pour se rappeler de la distinction bel et bien connue entre la didactique et pédagogique. Un retour sur les définitions est incontestable pour justifier cette classification de tâches et pour comprendre bien ainsi, le métier de l'enseignant médiateur dans son intégralité et avec toutes ses dimensions. Il est communément admis que la didactique s'intéresse aux contenus d'enseignement-apprentissage et aux connaissances disciplinaires donc, au savoir proprement dit, dès leur transposition jusqu'à leur acquisition. De ce fait, la relation didactique est centrée sur la relation « enseignant-savoir », en s'intéressant aux mécanismes de l'acte d' « apprendre » et au cadre épistémologique des différents savoirs exploités. Quant à la pédagogie, elle est centrée principalement sur les styles d'enseignement, la conduite et de la classe, les relations des apprenants entre eux et avec leur enseignant. Cette idée est bien affirmée par M. Develay (DEVELAY, 1988) qui trouve qu'en dépit de, leur nature génétiquement proche, la didactique est plus orientée sur les contenus et leur suivie dès leurs premières formes, jusqu'à leur acquisition, tandis que la pédagogie porte d'attention sur le côté relationnel et interactionnel entre les acteurs.

C'est en s'appuyant sur cette différence apprise par cœur dès le début de notre formation en didactique que nous avons fait, la classification des tâches du médiateur selon les deux domaines. C'est par une forte prise de conscience de l'indissociabilité du métier de l'enseignant de la charge sociale et culturelle que nous soulignons ses tâches du médiateur interculturel. Sans oublier, la nécessité, voire l'obligation de s'adapter avec la technologie dédiée à l'enseignement qui nous a mis dans le devoir de revoir totalement nos pratiques pédagogiques. Voilà une autre

¹ On parle de l'apprenant dans une rubrique centrée sur les tâches du médiateur, dans la mesure où les deux soient indissociables et la tâche de l'enseignant se réalise au service de l'apprenant et uniquement au service de celui-ci.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

raison pour laquelle, les chercheurs ont attribué à l'enseignant le statut d'un médiateur technologique.

II.3.1 La posture de l'enseignant médiateur didactique

Dans le triangle didactique, la tâche du médiateur didactique se situe dans le processus « former » reliant l'enseignant au savoir. Sa première tâche dans le cadre de ce statut consiste à faire la transposition didactique des contenus. D'un savoir général, polyvalent, pluridimensionnel, parfois confus et ambivalent à un contenu facilement exposé et plus aisément retenant. Tout comme les pierres précieuses dans leurs formes premières, les savoirs sont inexploitablement sans un minutieux traitement, sans un profond filtrage et sans un soigneux moulage. En s'appuyant sur les objectifs pédagogiques fixés dans le programme, l'enseignant est appelé à didactiser un savoir abstrus et parfois fortement complexe pour la rendre enseignable.

Y. Chevallard dans son ouvrage, et par un titre fortement emblématique, définit la transposition didactique comme étant le passage d'« *un savoir à un savoir enseigner* » (Chevallard, 1985, p. 1). Selon le spécialiste en didactique de mathématique considéré parmi les initiateurs de la notion, la transposition didactique est « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le " travail " qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* » (Chevallard, 1985, p. 39). D'après les deux définitions esquissées, on peut parler d'une chaîne de trois maillons- dont l'une ne vaut sans l'autre- exprimant le passage graduel du savoir dès son état premier jusqu'à sa forme finale susceptible d'être enseignée en classe et d'être apprise par les apprenants. D'après les fondements théoriques de Y. Chevallard, la transposition didactique se fait à double niveau, l'un est *externe* par les concepteurs des manuels et des programmes scolaires et l'autre est *interne* par l'enseignant. D'un savoir savant à un savoir à enseigner puis en un savoir enseigné. Ainsi est le parcours de transformations que subissent les connaissances que nous apprenons à l'école et que nous les trouvons accessibles, cohérentes et bien enchaînées.

Cette tâche du transpositeur didactique est l'une, mais pas l'unique tâche du médiateur. Il est appelé ainsi à faire « *la sélection de certaines composantes de ce savoir, le choix de modalité de mise en scène et d'étude didactique de celui-ci, et enfin des décisions sur les modalités par lesquelles ce savoir va être travaillé.* » (Merri & Pichat, 2007, p. 138)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Dans ce sens, il est synthétique de dire que l'activité didactique de l'enseignant inclut les différentes étapes de sa simplification et les divers aspects de sa mise en pratique jusqu'à ce que le savoir devienne réellement appris. La réflexion de l'activité du médiateur didactique s'étale donc, « avant », « pendant » et « après » la séance prévue d'apprentissage.

-Avant : pour transposer le savoir à enseigner en un savoir enseigné et concevoir des scénarios. (Une transposition interne)

-Pendant : pour remanier les variables, penser les registres d'aide et les outils d'analyse communs, étudier le contexte de la mise en pratique et contrôler les circonstances de celle-ci.

- Après : pour évaluer, régler, réguler et faire le point sur les insuffisances.

En définitive, le médiateur didactique semble avoir une mission complexe dans la mesure où il s'interpose entre le savoir et l'apprenant et qu'il essaie par tous les moyens de lui donner accès à celui-ci. Il tente d'articuler également les savoirs entre eux pour assurer l'enchaînement, la progression et la compatibilité des nouveaux savoirs avec les anciens. Une tâche qui semble déjà à ce premier point, pas du tout facile. Quoi donc, pour les autres tâches ?

II.3.2. La posture de l'enseignant médiateur pédagogique

En parallèle de son rôle du médiateur didactique, l'enseignant est par essence un médiateur pédagogique. Parler de la pédagogie, consiste à s'intéresser aux aspects relationnels et interactionnels entre les apprenants eux même et avec leur enseignant. Il consiste à s'intéresser à la conduite de la classe, aux processus et aux mécanismes intrinsèques de l'apprentissage. Bref, parler de la pédagogie veut dire s'intéresser à l'art de faire la classe et à tous les éléments d'influence sur les sujets apprenants et sur le contexte d'apprentissage tout entier. Dans une réflexion d'enseignement-apprentissage de langue à la base de la médiation, l'enseignant est, désormais le « médiateur ». Dans ce sens, il prend la position de l'intermédiaire- dans le cadre pédagogique- entre les apprenants, leurs univers linguistiques et culturels et le savoir linguistique introduit en classe avec tous les éléments culturels qu'il véhicule.

Il est l'accompagnateur de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage qui est loin d'être aisément établi. Il est l'apporteur de l'aide et du soutien à l'apprenant pour surmonter son conflit cognitif et sociocognitif et pour mener un équilibre entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend de nouveau. Ici, et dans des situations de perturbation, la présence d'une médiation

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

pédagogique semble une nécessité absolue pour conduire l'apprenant à la découverte autonome par corollaire, à l'apprentissage actif.

Alors, concrètement parlant, que doit faire le médiateur pédagogique ?

- Gérer les conflits, les malentendus et les relations entre les apprenants pour assurer l'entente mutuelle: un climat propice de l'apprentissage est toujours favorable. L'enseignant doit, donc, maîtriser les rouages de la psychologie.
- Choisir pertinemment les supports et les dispositifs d'enseignement-apprentissage selon les particularités de son public et leurs progressions.
- Stimuler les interactions et créer l'intersubjectivité entre les apprenants.
- Favoriser la collaboration et la coopération – les bases de la médiation pédagogique.
- Prendre conscience des différents processus mentaux de traitement d'information, employés par les apprenants, de leurs différentes stratégies d'apprentissage et de leurs modes de pensée, pour mettre chacun dans l'activité qui lui convient ou dans une activité approximativement proche de ce qui correspond à son fonctionnement cognitif.
- Négocier les thématiques, les démarches et les perspectives avec les apprenants pour les impliquer dans le processus d'enseignement-apprentissage.
- Susciter la curiosité, la motivation et l'envie déclencheuse de l'engagement sensoriel et cognitif.
- Écouter, observer et surveiller les dits et les non-dits de ses apprenants.

Ses activités de médiateur pédagogique touchent aux différents aspects sociologiques et psychologiques qui sont déterminants pour l'apprentissage. Dans le cadre de son métier pédagogique, l'enseignant garde son statut de contrôleur, de guide et d'accompagnateur, et il laisse l'espace à l'apprenant pour qu'il soit l'ingénieur et l'artisan de son apprentissage.

II.3.3. La posture de l'enseignant passeur culturel et médiateur interculturel

Nous vivons dans une époque d'une sociabilité étonnante, d'une diversité incroyable, d'un métissage sans précédent et d'une hyper communication permanente. De ce fait, est-il correct, de ne pas parler de l'altérité et de la culture de l'autre en classe ? Est-il logique de ne pas initier l'apprenant à ce monde aussi ouvert à l'universel et à la différence ? À notre ère exceptionnellement inédit, est-il suffisant pour un enseignant de langue d'entrer en classe et de

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

remplir pleinement la tâche d'un didacticien et d'un pédagogue sans passer par l'Autre, par ses convictions, ses normes sociales et par sa culture ? C'est de l'utopie.

La langue et la culture sont étroitement liées, nous avons dit et théoriquement confirmé cela à plusieurs reprises de notre travail, et nous le redisons encore une fois et mille fois, c'est impossible d'enseigner la langue étrangère sans passer par l'Autre, par sa culture et par son univers. Dans une classe de langue ce ne sont pas uniquement des apprenants et un enseignant qui sont en contact, mais aussi deux langues différentes : une est maternelle pour les apprenants et l'autre est étrangère. De l'autre côté, la langue ne vient jamais seule et elle n'est jamais enseignée seule, mais indiscutablement avec sa culture. Une culture qui réifie un monde de valeurs, un univers de représentations et un trésor inépuisable de visions et de réflexions. Cependant, cette diversité de langues et cultures dans la classe redouble la présence des quiproquos et les possibilités d'incompréhensions entre les apprenants. Cette diversité qui est génératrice d'une prise de conscience de la différence par rapport à l'Autre, peut être parfois source de clivage et conflits intrinsèques ou extrinsèques. Cette diversité inévitable exige donc, la présence d'un médiateur culturel et interculturel. L'enseignant est, ici, le médiateur culturel et interculturel. Que doit-il faire ?

Être un médiateur culturel et interculturel consiste métaphoriquement, à jouer l'intermédiaire entre les mondes culturels différents et entre des peuples qui sont par essence, de nature hétéroclite. Le médiateur est cette personne bien outillée des moyens, des ressources et de l'esprit d'un résolveur de problème, d'un régulateur de malentendu et d'un déclencheur de dialogue intra et interculturel. D'après P. Blanchet, le rôle de médiateur interculturel est « *de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.)* » (Blanchet, 2007, p. 21). Dans ce sens, il n'est pas du tout exagéré de dire que l'enseignant par les exigences de cette nouvelle posture, est, désormais, un agent d'harmonie sociale. Son rôle principal consiste à assurer la communication fluide et de créer des ponts de dialogue et d'entente entre des gens provenant de diverses appartenances culturelles et porteurs par conséquence, de différents schèmes interprétatifs. Concrètement parlant, que devons-nous faire pour accomplir les tâches d'un médiateur culturel et interculturel ?

➤ **Veiller et surveiller les interactions :** l'enseignant a pour première tâche le contrôle permanent des interactions entre les apprenants d'origines culturelles différentes. Même si ces

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

derniers parlent la même langue ciblée par l'apprentissage, leurs différences sont grandes à un point qui manifeste. Face à cette réalité, une importance capitale est donnée aux interactions et à la gestion de celles-ci. N'importe quelle défaillance au niveau du contrôle de la communication peut être périlleuse et génératrice d'un malentendu et par conséquent de toute une batterie de problèmes qui s'ensuivent.

➤ **Expliquer, insister et contrôler les principes de la communication interculturelle :** parmi les principaux et les capitaux enjeux de l'approche interculturelle, c'est de former des interlocuteurs capables de s'entendre mutuellement et de se respecter réciproquement. Sinon, pas de dialogue, ni de partage et puis, c'est la porte du racisme, de la xénophobie, de la discrimination et des conflits qui s'ouvre. C'est la porte de l'anarchie et de la ruine. Cette situation semble très sérieuse dans la mesure où elle dépasse les murs de la classe de langue. La tâche du médiateur semble de même, car c'est à lui, d'assurer l'harmonie malgré la différence et ? c'est à lui, de former les générations à une telle vision ouverte et relativisée sur l'Autre.

➤ **Chercher et s'outiller de l'essentiel pour la communication interculturelle :** un médiateur culturel et interculturel, n'est pas véritablement médiateur sauf s'il est bien outillé. Mais outillé de quoi ? D'après G. Zarate, le médiateur interculturel doit avoir «*un outillage conceptuel indépendant des catégories nationales.*» (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003, p. 243). Ce bagage d'ordre culturel, le permet non seulement de comprendre les différences entre les cultures en vigueur, mais également d'«*orienter la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles*» (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003, p. 143) et d'«*introduit la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires*» (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003, p. 143). Dans ce sens, le médiateur interculturel est appelé à être dans une situation de construction permanente du bagage culturel nécessaire, de recueil constant des ressources, et de recherche perpétuelle des méthodes et des pistes favorisant la mise en pratique d'une approche et d'une vision interculturelle. De l'ensemble de tout cela, il est censé construire les «*outils didactiques qui peuvent donner corps à l'objectivation (ou intercultural awareness)*» (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003, p. 243). Tout comme un soldat désarmé, l'enseignant ne peut mener et réussir la médiation culturelle et interculturelle sans être outillé et très bien outillé.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

➤ **Choisir et contextualiser les activités d'apprentissage :** l'enseignant de langue est appelé à choisir d'abord, des contenus pertinents et de les contextualiser dans un cadre culturel significatif¹ en précisant les visées communicatives. Cette contextualisation culturelle fait partie intégrante dans sa mission du médiateur culturelle et interculturelle.

➤ **Démolir les frontières culturelles au service d'un dialogue interculturel :** pour ce faire, une mise en situation des apprenants est incontestable pour les aider à découvrir et à s'adapter à des situations plurilingues et multiculturelles souvent, caractérisées par des ruptures ou des blocages identitaires. Ces conflits que doivent affronter puis gérer les apprenants, sont incontournables pour leurs développements identitaires et pour le développement de leurs compétences interculturelles. Aux termes de G. Zarate, l'enseignant est censé : « *orienter la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles, ce qui amène à corriger les effets produits par la «barrière linguistique»: favoriser une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace* » (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003, p. 244)

➤ **Mobiliser des pratiques enseignantes au service d'une exploitation interculturelle des contenus :** l'enseignant doit bien sélectionner ces pratiques, ces supports, ses questions et ses directions pour qu'ils soient en faveur de la découverte culturelle et interculturelle. En parle des pratiques enseignantes dans la mesure où elles assurent- si bien réfléchies- le passage d'une séance ordinaire de langue à une séance de rencontre interculturelle.

II.3.4. La posture de l'enseignant médiateur numérique

Le contexte scolaire était des premiers qui ont accueilli cette nouvelle technologie mobilisée au service de l'enseignement-apprentissage. De ce fait, l'enseignant de langue est désormais, un médiateur-concepteur technologique. La technologie vient pour multiplier les perspectives et pour ajouter aux missions demandées à l'enseignant une autre, celle de la gestion informatique des outils technologiques dédiés à l'enseignement-apprentissage. De nouvelles réalités de nature virtuelle, une interactivité via les espaces numériques et une médiation en ligne des savoirs, ainsi sont les nouvelles tâches attribuées à l'enseignant.

¹ La précision et la contextualisation culturelle des activités d'apprentissage servent à mettre les apprenants dans un bain interprétatif bien précis. Les explications fournies, les réflexions élaborées et par conséquent les actions menées sont de ce fait, plus adéquates et moins ethnocentriques.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Comme nous avons signalé dans les rubriques précédentes de ce chapitre, la médiation technologique, communément appelée la médiatisation est centrée beaucoup plus sur la conception des supports médiatisés ainsi sur la gestion d'un enseignement numérique. L'enseignant est donc, l'intermédiaire entre le savoir, l'instrument technologique et l'apprenant-utilisateur. Dans ce processus, l'enseignant est appelé en ordre à :

- Préciser ses objectifs et les finalités de l'exploitation technologique : autant que les objectifs sont bien précis, autant que la mise en pratique est plus adéquate et que les finalités sont de plus en plus atteintes.
- Penser l'ergonomie de l'enseignement : ses choix sont conditionnés par la nature des activités, les objectifs fixés, ainsi que par les besoins et les moyens de bord disponibles chez les apprenants. Quoique ses actions doivent être bien étudiées préalablement, une zone d'improvisation et de spontanéité est toujours favorable pour réussir à se débrouiller et à saisir quelques opportunités opportunes pour l'apprentissage.
- Concevoir les supports et les documents multimédias (vidéos, textes, images...) et assurer une efficiente « *mise en média* » (Peraya, Marquet, Hülsman, & Moeglin, 2012, p. 2) . Pour que la conception soit bien réfléchie et pour que la médiatisation soit réussie, elle doit prendre en considération, deux niveaux indispensables : *le médium et le média*. Pour D. Peraya, réfléchir le médium, exige de s'intéresser à intermédiaire qui rend la communication et le processus d'enseignement-apprentissage médiats. Cela inclut l'ensemble des documents et des supports médiatisés en faveur du processus (Peraya D. , 2003).
- Assurer et surveiller le bon usage du matériel et des applications exploités.
- Animer la séance d'enseignement en ligne : même si, c'est en ligne, l'enseignant est toujours le médiateur, l'animateur et le manipulateur de la séance d'enseignement apprentissage.
- Évaluer en ligne les séquences et les séances d'apprentissage : comme l'évaluation est inséparable du processus d'enseignement-apprentissage, elle est toujours présente dans le cadre virtuel, via nombreux outils qui permettent de suivre un par un la progression des apprenants-utilisateurs et l'avancement de leur apprentissage.
- Remédier, régler et réguler les apprentissages : exploiter les moyens technologiques pour proposer des activités de remédiation ou d'auto-remédiation.

En définitive, il est à noter que pour accomplir cette mission de médiateur et de concepteur technologique, une formation à l'utilisation des technologies et des différents

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

instruments de médiatisation des contenus et des savoirs, paraît incontournable pour que l'enseignant mène et réussisse sa mission du médiateur dans son intégralité et avec ses nombreuses granularités, dont chacune est significative et déterminante pour la cohérence de l'ensemble.

En guise de synthèse, l'enseignant de langue est :

- Un médiateur didactique qui met en relation un savoir et un apprenant.
- Un médiateur pédagogique qui s'intéresse au côté relationnel et interactionnel.
- Un médiateur culturel et interculturel qui allie les langues, les cultures et les identités.
- Un médiateur- concepteur technologique qui médiatise l'ensemble des tâches ci-haut citées, en les assurant via un monde virtuel. Dans ce sens, ce ne sont pas uniquement les contenus qui sont médiatisés, mais également les relations, les interactions, les évaluations et les différentes activités inhérentes dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Bref, une mission ardue et complexe, celle qui est attribuée à l'enseignant de langue à la fois, médiateur didactique, pédagogique, interculturel et technologique. Ici, sa formation nous semble comme l'enjeu premier qui doit être au cœur des politiques éducatifs.

II.3.5. La formation des formateurs à la médiation

D'après ce que nous avons recueilli comme balises théoriques, nous pouvons certainement prendre la réalité, qui stipule que l'enseignant de langue est à la fois un médiateur, un concepteur, un facilitateur, un accompagnateur, un stimulateur et un guide, comme un postulat de base indiscutable en didactique. Alors, l'enseignant doit assurer différentes missions : celle de didacticien, de pédagogue et de passeur culturel sans oublier sa nouvelle mission en vogue, celle de médiateur technologique. Derrière ses actes, son bon sens et ses pratiques, nombreux domaines articulés et différents champs disciplinaires croisés. Tout pour faire la classe.

Dans ce sens, une place capitale doit être donnée à la formation des enseignants de langue. Que veut dire donc, une formation ? Et à quoi sert-elle ? D'après H. Holec et L. porcher (1987), la formation, c'est « *la préparation à un métier, (à une compétence, à l'exercice d'une fonction). C'est l'action par laquelle on donne à l'individu les qualifications dont -il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare* » (Bouteflika, 2010, p. 179). L. Ria de sa part, ajoute à sa définition le concept de la continuité en définissant la formation comme étant un « *cursus dispensé dans le cadre institutionnel dans le but d'inculquer aux futurs enseignants (formation initiale) ou aux enseignants en poste (formation continue) les*

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

connaissances, les compétences et les comportements dont ils ont besoin pour enseigner au niveau d'enseignement considéré. (Ria, 2015, p. 233)

Dès deux définitions esquissées, nous pouvons confirmer que la formation des enseignants ne se limite pas à la formation initiale préparative du début de carrière, mais elle doit être continue intégrant au fur et à mesure les nouvelles démarches et réflexions d'enseignement-apprentissage, et en prenant en charge les besoins émergents de l'enseignant et de l'apprenant. Alors, sur quoi former les formateurs ?

Avant de répondre à cette question et de citer les différents aspects de la formation des enseignants, il est essentiel de signaler qu'« *enseigner est un métier qui s'apprend* » (WatreLOT, 2012, p. 19). De ce fait, nous ne devons pas attendre des miracles, néanmoins des pratiques saintes d'un enseignant qui n'était pas préalablement formé. C'est pour cette raison que le législateur affirme que « *les personnels d'enseignement reçoivent une formation ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier* »¹. Sa formation doit être complète et bien menée, pour assurer qu'il soit véritablement et avec tout sens du mot, « un enseignant ». Cette formation complète doit être sur :

➤ **La matière de spécialité :** l'enseignant doit avoir un bagage scientifique convenable au niveau enseigné. C'est ce bagage qu'il va transmettre aux apprenants et c'est, ce bagage qui fera l'objet de l'étude et des séances d'apprentissage. Peut-on donner ce que nous ne possédons pas ? Bien sûr que non, l'enseignant doit être avant tout un savant dans son domaine.

➤ **La didactique :** l'enseignant doit avoir une formation sur la didactique de son domaine qui est différente systématiquement de celles des autres. Il est censé apprendre à gérer les mécanismes de la transposition d'un savoir savant en un autre simple et enseignable. Il est appelé à être un didacticien.

➤ **La pédagogie :** l'un des principaux et incontournables passages de l'enseignant novice, c'est la pédagogie. Comment traiter un adolescent ? Comment réussir à capter l'attention des élèves ? Comment éviter la colère d'un adolescent ? Comment gérer ma classe ? Que faire pour que mes élèves aiment la matière ? Ainsi sont les fameuses questions posées par les enseignants au début de carrière. Des questions qui envisagent des inquiétudes et nombreuses autres questions interminables. L'enseignant doit apprendre à gérer le contact et les interactions et à gérer sa

¹ L'article n°77, loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

classe. Il est souhaitable qu'il apprenne à être le présent absent de sa classe, le pilote invisible et l'appui sur lequel tourne l'ensemble. L'enseignant est appelé à être un praticien pédagogue.

➤ **La sociologie :** former l'enseignant pédagogue ne se fait pas en rupture avec la sociologie. L'enseignant doit prendre conscience des normes sociales, dont le public apprenant fait partie. Une prise de conscience qui lui permet de sélectionner les choix optimaux pour eux et de gérer efficacement les relations sociales. L'enseignant est un acteur qui est appelé à être un médiateur social !

➤ **La psychologie :** la psychologie est une discipline indissociable de la tâche du pédagogue. Les sujets et leurs sensibilités, les états affectifs de ces apprenants, leurs motivations, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas, sont certainement des points que doit en considération, l'enseignant de langue. La rupture psychologique de l'apprenant n'est ni en faveur de l'enseignant, ni en faveur de l'apprenant. L'enseignant est appelé à être un psychologue.

➤ **La culture et l'interculturel :** compte tenu de l'ouverture et la vague infreignable de la communication, la formation culturelle et interculturelle des enseignants est, désormais, une nécessité absolue. « *Cette formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale* ». (Ouellet, 2002, p. 243). Corollairement, l'enseignant doit être bien formé pour faire une lecture approfondie des implantations culturelles de la langue cible du public et celles de la langue destinataire. Il est censé posséder une gamme riche et plurielle de descriptions et de positionnements identitaires des deux parties en vigueur et de créer entre eux des passerelles de va-et-vient. Il est appelé à être un passeur culturel.

➤ **La manipulation technique et technologique :** l'enseignant doit manipuler les outils de l'enseignement-apprentissage ainsi que les différents instruments technologiques dédiés à l'éducation. Il sait quand, comment et pourquoi, il utilise cet outil et pas l'autre. Il est appelé à être un technicien d'éducation.

➤ **La législation :** comme étant un employé étatique, l'enseignant doit être conscient de la loi qui le protège et qui organise ses actions. Une loi qui précise ses droits et ses devoirs et qui détermine son statut à l'intérieur du corps professionnel. Sa formation en matière de législation n'est pas bénéfique seulement à lui, mais également à l'apprenant qui se réfère à chaque fois à son enseignant pour connaître l'acceptable et l'interdit dans la vie institutionnelle.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

D'après ce que nous avons dit, il est clair que ce n'est pas du tout suffisant de former les enseignants en matière de spécialité, car c'est insuffisant de maîtriser un ensemble de savoirs et de connaissances pour être un enseignant. Il est nécessaire d'avoir toute une formation en didactique, en pédagogie, en législation, en psychologie pour l'initier au terrain et pour lui permettre d'allier la théorie¹ à la pratique. Il est nécessaire également suivre l'enseignant dans sa carrière pour réajuster et réguler les dysfonctionnements ou les distorsions et pour développer ses compétences professionnelles. Compte tenu de l'importance de la formation des formateurs, les systèmes éducatifs ont la mise à priori de leurs enjeux. En Algérie, la formation des enseignants se fait principalement dans les écoles supérieures d'enseignement ENS des trois cycles ou dans les séminaires de formation continue. Pour les enseignants externes nouvellement recrutés via les concours, ils « *bénéficient d'une formation pédagogique préalable à leur affectation dans un établissement scolaire* ». ² Ils sont censés accomplir 12 mois de formation, dans lesquels, ils sont formés dans différentes matières: la didactique et la pédagogie, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la législation scolaire...

Loin des efforts indéniables de formation des formateurs, les questions restent toujours posées sur l'utilité de cette formation et sur sa compatibilité avec les besoins réels des formateurs. Entre l'effort fourni et les critiques de la réalité, la formation reste un devoir et une nécessité pour l'enseignant. Ce dernier doit être conscient, dès qu'il signe son contrat d'enseignement, qu'il est censé être toujours en situation de développement personnel qui lui sert à avancer professionnellement.

Après avoir parlé de la médiation et de l'enseignant médiateur, et après avoir confirmé et théoriquement renforcé l'idée que tout processus d'enseignement-apprentissage doit envisager une action de médiation et que tout enseignant doit accomplir le rôle d'un médiateur à plusieurs niveaux. Parlons un peu maintenant du manuel scolaire, l'instrument de la médiation et de sa place dans le processus d'enseignement-apprentissage.

¹ On parle ici de l'importance d'une concrétisation de la théorie via la formation car, la nature des formations universitaires est beaucoup plus théorique que pratique. Ce n'est qu'à travers sa formation professionnelle que l'enseignant novice commence à prendre conscience de l'écart entre la théorie et la réalité sur terrain.

² Suite explicative de l'article n°77, loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

II.4. Le manuel scolaire, un dispositif de formation et un outil de médiation

En dépit du progrès indéniable de la technologie et de la fameuse vague de l'intégration des multimédias dans le processus d'enseignement-apprentissage, le manuel scolaire a pu garder sa place comme l'officiel et souvent, l'unique dispositif de formation. D'après C. Puren un manuel scolaire est « *un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* » (Puren, 2003, p. 162). Cet ouvrage didactique souvent, utilisé dans sa version papier n'a jamais vieilli ni classé dans les terroirs de l'archaïsme ou de l'oubliette comme, c'est le cas pour la quasi-totalité des autres versions papiers des livres et des grandes œuvres. Selon, (Roegiers & Gérard, 2009, p. 7), dans leur fameux ouvrage intitulé « *des manuels scolaires pour apprendre; concevoir, évaluer, utiliser* », le manuel scolaire quoiqu'il soit peu mal mené dans de sens divers, il reste l'instrument le plus répondu et, sans doute, le plus efficace dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est cette problématique des manuels scolaires mal menés qui suscitent de houleux débats et critiques en vue d'une amélioration qualitative de cette aide didactique qui continue d'avoir une importance capitale pour les enseignants, et surtout pour les enseignants novices, pas encore près d'opter pour approche éclectique dans laquelle, ils exposent des supports personnellement et consciemment choisis d'une manière correspondante aux objectifs linguistiques et culturels fixés. Ce support papier est pour eux un passage obligatoire et inévitable car, il est dressé suivant la progression et le déroulement des apprentissages et des unités didactiques tout en respectant les finalités à atteindre.

II.4.1. Le manuel scolaire, une médiation de type différent

On ne peut ni, on ne doit pas nier qu'hormis une partie peu moyenne qui sort du cadre du manuel scolaire en choisissant d'autres supports pour entamer leurs cours du FLE, le manuel constitue, pour le reste, le seul support d'enseignement. La livre scolaire est un instrument de médiation pédagogique, linguistique, sociale et interculturelle dans la mesure où pouvons lui assigner la tâche d'assurer, par son contenu censé être déclencheur de la découverte, le passage harmonieux et organisé de l'univers linguistique et culturel de l'apprenant à la logique et à l'ordre d'un système linguistico-culturel différent. Il est le médiateur dans la mesure où il joue l'intermédiaire entre une politique éducative et sociale dictée par ses concepteurs et entre des enseignants, puis des apprenants, partout éparpillés sur le territoire : il « *apparaît ainsi comme le point de focalisation des valeurs essentielles que transmet l'institution scolaire* » (Choppin, 1980,

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

p. 2). Le manuel est l'outil de la médiation car, il assure que tous les apprenants du même niveau ont eu une base de formation commune et car, il facilite l'interaction et le travail collaboratif entre les apprenants eux-mêmes et avec leur enseignant. Bref, « *le manuel est à la fois un outil pédagogique et un outil de changement social* » (Brugeilles & Cromer, 2008, p. 14)

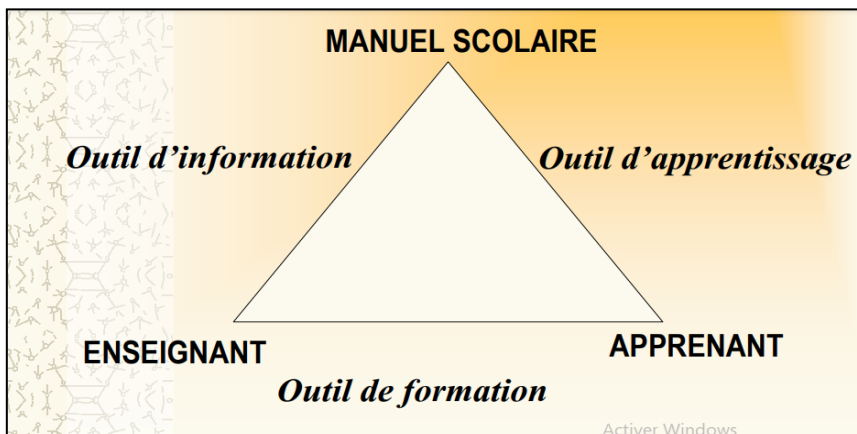
Le manuel paraît comme la pierre angulaire qui assure l'équilibre de la formation scolaire parce qu'il dessine les lignes directrices que doit contenir le processus d'enseignement-apprentissage, tout en les enchaînant pour garder une cohérence, voire une continuité et une progression entre les prérequis et les objets d'acquisition actuels. Il ne faut oublier aussi qu'à la fin des cycles, les apprenants seront à la fin évalués par des épreuves finales communes. Alors, s'il n'y a pas de manuel scolaire, comment peut-on garantir que les apprenants ont les mêmes connaissances, les mêmes compétences et qu'ils sont sortis avec des profils, néanmoins proches ?

En fait, en l'absence du manuel, il est impossible de faire. Il est nécessaire d'avoir un guide et un manuel qui permet à l'enseignant et à l'apprenant de se situer dans un cadre de références : le manuel propose une base de données contenant l'ensemble des informations linguistiques et disciplinaires programmées au niveau destinataire, chose qui facilite l'auto-apprentissage si l'apprenant veut le consulter à la maison pour apprendre ou pour consolider et qui facilite de même, le contrôle parental des apprentissages. De l'autre part, ce cadre de références guide et oriente l'action didactique de l'enseignant qui peut se trouver perdu dans les micmacs des différents savoirs pas encore transposés.

Pour envisager cette place déterminant du manuel scolaire comme étant un médiateur qui se situe sur les trois axes entretenant une relation triangulaire entre les trois sommets enseignant, apprenant et manuel, nous avons recouru au triangle de I. Zabo qui représente la situation de médiation par le manuel scolaire ainsi :

Figure 8 : le triangle de (Zabo, 2013, p. 10)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?



Trois axes sont alors, à identifier :

L'axe enseignant-manuel dans lequel le manuel scolaire est un outil d'information.

L'axe apprenant-manuel dans lequel le manuel scolaire est un outil d'apprentissage.

L'axe enseignant-apprenant dans lequel le manuel scolaire est un outil de formation.

Dans ce sens, il n'est pas du tout exagéré de dire que le manuel scolaire est un outil de médiation incontournable pour l'harmonie et la cohésion pédagogique et sociale¹. Bref, le manuel scolaire est à la fois un outil de médiation et un médiateur. Il est un médiateur car :

1. Il unit un ensemble hétéroclite d'apprenants et d'enseignants sous la même politique éducative, comme il permet d'assurer la coordination de l'action didactique : *c'est l'intermédiaire*.
2. Il assure la convergence des objectifs et des profils de sorties : *c'est le moyen terme*.
3. Il conduit par ses contenus à une découverte linguistique et culturelle : *c'est un outil de médiation culturelle*.
4. C'est le support facilitateur le plus souvent employé par les enseignants et par les apprenants². Dans ce sens, il assure l'autonomisation et la collaboration ainsi que la coordination et la différenciation : *c'est un outil de médiation pédagogique*.

De ce fait, cet outil de travail doit être bien conçu en prenant en considération, non plus seulement, les besoins linguistiques et disciplinaires des apprenants, mais également les autres composantes essentielles de sa formation et pour la découverte de l'autre, de sa culture, de ses

¹ On parle de l'harmonie pédagogique car, c'est par le manuel que les enseignants garantissent l'unification des objectifs d'enseignement-apprentissage et des profils. C'est par cette unification des objectifs et des profils, que nous formons une société équilibrée et que nous instaurons l'harmonie sociale.

² Dans des situations d'apprentissage autonomes, les apprenants se réfèrent principalement au manuel scolaire pour acquérir ou consolider des savoirs.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

visions et même, de ses réflexions primitives. Quoiqu' « *aucun manuel n'est parfait ni applicable à toutes les situations d'enseignement-apprentissage* » (Huang, 2010, p. 117), et que « *l'enseignant doit essayer de trouver un compromis entre le manuel et la particularité du contexte qui est le sien afin d'optimiser au maximum l'enseignement-apprentissage* » (Huang, 2010, p. 117), le manuel scolaire – à cette ère exceptionnellement ouverte à la communication – doit comporter l'essentiel pour la réussite d'une formation à l'altérité, à la diversité donc, à la communication interculturelle. C'est justement pour ces raisons que nous avons choisi d'analyser le manuel scolaire de la 3AS et pour laquelle, nous avons consacré pour cela une partie importante de notre partie pratique. Analyser le manuel, c'est pour vérifier s'il remplit véritablement sa fonction de médiation, s'il contient les bases d'une exploitation culturelle et s'il permet réellement un développement de la compétence interculturelle.

II.4.2 .Les supports du manuel scolaire: outils d'une médiation pédagogique et culturelle

Les manuels scolaires et en dépit de leurs objectifs communs, ils sont différents l'un de l'autre selon le niveau destinataire, les contenus et la nature des activités proposées. Ces choix sont dictés par de la nature disciplinaire et la réflexion des concepteurs sur la qualité et la modalité de formation. Dans une définition que nous considérons parmi les plus claires et les plus intégrales, l'UNESCO décrit et identifie les principales composantes porteuses de sens du manuel et l'apport social et culturel de cet outil. D'après l'association, le manuel scolaire, avec ses textes et ses images : « *synthétise, structure et rend accessible l'état des connaissances d'une discipline donnée pour assurer les bases d'un même apprentissage et d'une culture partagée à un âge donné. Il transmet donc, à usage des plus jeunes, le capital culturel d'une société à un moment précis.* » (Brugeilles & Cromer, 2008, p. 14)

Dans ce sens, ce livre imprimé structure par un ensemble de textes et d'images, une série de connaissances choisies minutieusement au service de l'apprentissage, de la sociabilité et de l'imprégnation culturelle des apprenants. Si on veut analyser un manuel en vue d'une identification des traces sociales et culturelles, il est nécessaire de passer par deux stations, sinon l'analyse ne peut guère être complète:

1-L'analyse des supports iconographiques. 2 - L'analyse des textes et des types discursifs.

Pour cette raison, nous avons jugé nécessaire de présenter dans la rubrique suivante, les mécanismes de la médiation pédagogique et culturelle via les deux catégories de supports

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

iconiques et textuels, sans oublier d'évoquer en peu de mots la médiation ludique via le jeu et la chanson qui ont aussi, leurs parts dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif optimal est de comprendre les particularités offertes par ces modalités de médiation implicites. Choses qui nous fournissent les soubassements théoriques permettant l'analyse le manuel choisi dans notre partie pratique.

II.4.2.1. La médiation pédagogique et interculturelle par les supports iconographiques

La notion de « supports iconographiques » est définie comme étant l'ensemble des moyens et des représentations visuelles exploités en classe au service d'une concrétisation de l'enseignement-apprentissage et d'une facilitation de l'accès au sens. Cela inclut les images¹ et les formes graphiques² utilisées en vue d'une illustration réelle des notions qui semblent difficiles à saisir sans renforcement visuel. Dans l'impossibilité d'amener quelques éléments de la réalité en classe, l'image semble comme la solution pour réduire et minimiser ceux-ci. L'image : *objet minimisant la taille de la réalité.*

Parler de l'image dans le contexte pédagogique comme étant un support facilitateur exclut les nombreuses définitions données à celle-ci, tout en gardant une seule désignation, celle d'une représentation visuelle tangible, comme dans les tableaux de peinture et dans les produits de la photographie et de l'impression. Comme la définit J. Martine, l'image en pédagogie « *est un élément perceptible qui évoque une réalité concrète ou abstraite en raison de similitudes, d'analogie, bref de ressemblances* » (Martine, 2008, p. 8)

Dans cette acception, l'image exploitée au service pédagogique peut envisager des objets abstraits de même que les concrets³. C'est exactement dans cette idée de « l'image véhiculaire de l'abstrait » où nous pouvons placer la culture. L'image si bien choisie et si minutieusement travaillée peut servir un outil de médiation à la fois pédagogique, culturelle et interculturelle. En fait, rien n'est plus sûr que l'apport pédagogique et culturel de l'image didactisée. D'après C. Puren, l'image « *n'a cessé d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturelle.* » (Puren, 2003, p. 120). Bref, l'image sert à une découverte culturelle et parfois, à un dialogue interculturel.

¹ Les photos, les peintures, les affiches, les imprimés, des sculptures...

² Les courbes, les tableaux, les histogrammes, les diagrammes, les barres...

³ En consultant les fameux dictionnaires comme Larousse et l'Internaute, on trouve que la notion « image » est employée pour désigner nombreuses réalités parfois abstraites, symboliques ou figurées.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

L'image didactisée permet d'interpeller les cultures et les représentations des destinataires et de mettre en relief la culture de l'Autre prononcée par ses composantes implicites ou explicites et même parfois par des petits mouvements inaperçus d'un pinceau amateur. Pour une exploitation culturelle de l'image, rien n'est fortuit, tout détail est porteur de sens. Via l'image, nous passons d'une culture à l'autre, d'un monde à un monde différent et d'un univers de normes et de valeurs à un autre guidé autrement. L'image est un lien d'accès direct à la culture de l'autre. Il ne faut pas ignorer cependant que les formes graphiques véhiculent également, une culture néanmoins, des indices culturels. Oui, via une courbe ou un tableau de statistiques par exemple, on peut identifier des repères permettant l'identification et le classement culturel des différents pays et par le biais d'un histogramme, nous pouvons même aller au-delà de l'identification, en faisant une comparaison et un va-et-vient entre de différents taux significatifs relatifs à des espèces humaines et culturelles hétérogènes¹. Hormis du volet culturel inévitable, les supports iconographiques peuvent constituer une alternative plus pratique et parfaitement représentative d'un phénomène ou d'un concept. Son usage facilite la tâche explicative -souvent complexe- de l'enseignant d'une part, car « *l'image vaut mieux qu'un long discours.* » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 227), et de l'autre part, la compréhension et l'appréhension des concepts par les apprenants. Usitée dans le domaine didactique, l'image a selon M. Tardy (1975) cinq fonctions :

Une fonction psychologique de motivation, une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a une association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne, une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter, une fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2). (Peraya & Nyssen, 1995, p. 27)

Expliquons, cette réflexion de M. Tardy qui appuie ce que nous avons dit précédemment et qui cite d'autres aspects au plus haut point, importants. Pour lui, l'image sert à :

➤ Stimuler psychologiquement l'apprenant, éveiller son intérêt en amplifiant la sensibilité des schèmes perspectifs et déclencher son engagement et ses activités cognitives puis son action.

¹ Si on compare par exemple dans une forme graphique, les âges de mariage entre les Algériens et les français, nous pouvons facilement identifier une culture de « mariage précoce chez les Algériens » ce qui nous conduit à évoquer la « condamnation sociale du célibat et des célibataires qui dépassent les trentaines sans avoir un(e) conjoint(e) », chose introuvable dans la société française ou dans d'autres. Donc, d'un tableau de statistiques à une culture et à un champ extravagant de représentations sociales. Nombreux sont les exemples à donner dans ce cadre, citons à titre sélectif, les taux de lecture, de scolarisation, de recherche, de violence, de consommation des produits alimentaires... tout détail de vie représente une culture.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

➤ Faciliter l'accès au sens des termes et la bonne mémorisation de ceux-ci : le langage iconique assure plus de durabilité aux connaissances car, le cerveau retient plus ce qu'il voit de ce qu'il lit.

➤ Elle déclenche les productions verbales : à partir d'une image, les interactions peuvent être stimulées. Des activités de description ou autres de narration peuvent être déclenchées et de tumultueux débats peuvent naître dont, de nouveaux arguments ne cessent d'apparaître.

➤ L'image est une médiatrice intersémiotique : elle explique ce que ne peut expliquer parfois, mille mots. L'image assure la communication au-delà des codes linguistiques.

La réception d'une image est une réception d'un monde culturel caché derrière ses détails. L'image et les supports iconographiques, de sens large, sont des instruments incontournables de médiation et ils sont parfois des médiateurs à part entière. Pouvons-nous donc, ignorer l'analyse sémiologique des images dans l'analyse du manuel ? Absolument, non.

II.4.2.2. La médiation pédagogique et interculturelle par les supports textuels

Comme ci-avant définie, c'est une médiation pédagogique, toute activité intermédiaire entre l'apprenant et son apprentissage et, c'est un médiateur toute personne jouant l'entremise entre les deux côtés. L'enseignant médiateur linguistique et culturel peut intervenir directement pour guider l'apprentissage comme, il peut assurer son intervention via des instruments d'enseignement-apprentissage, citons parmi l'incontournable manuel scolaire. D'après J. Beacco « *c'est par leur truchement direct et par celui du manuel que se réalise une sorte d'expérience vécue d'une culture étrangère.* » (Beacco, 1997, p. 148)

Effectivement, par le truchement du manuel scolaire, de ses textes et de son langage iconique, l'enseignant peut guider l'apprenant aux connaissances ciblées et aux compétences destinataires. Via ses textes, le manuel le conduit, à la découverte, à la prise de conscience puis à une gestion sage de la diversité transcrite entre les lignes d'un discours, souvent rapporteur d'une réalité qui n'est pas toujours culturelle. Chose qui le conduit, corollairement, au développement d'une compétence interculturelle indispensable pour sa formation et pour ses futures communications. D'après L. Collès : « *Les documents authentiques sont autant de lieux stratégiques à privilégier pour affiner ces savoir-faire* » (Collès, 2013, p. 192)

Dans ce sens, il ne faut certainement pas ignorer de parler de l'impact des types discursifs sur le développement des différentes compétences, car chaque texte véhicule par le biais de son vocabulaire, type, structure, par son explicite et son implicite, un monde culturel à divulguer et

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

une panoplie de charges interculturelles à dévoiler. Bref, chaque type de discours assure d'une manière distincte une forme particulière de médiation culturelle et offre de différentes potentialités interculturelles qui sont propres à lui. « *l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la «pluralité» culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.*» (Séoud, 1997, p. 9)

Dans le cadre de cette rubrique, nous avons exposé compendieusement une vue d'ensemble sur les types textuels les plus répondus dans les manuels scolaires du secondaire algérien. L'objectif est d'identifier d'une part, leurs principales caractéristiques et préciser de l'autre part, l'espace qu'il offre chaque type pour la découverte culturelle. L'objectif de cette présentation de types, ce n'est pas seulement l'exposition théorique abstraite, mais plutôt la compréhension approfondie de la pratique qui vient après¹.

II.4.2.2. 1La médiation pédagogique et interculturelle par le discours argumentatif

Le discours argumentatif, c'est le présent jamais absent des manuels scolaires du FLE, en Algérie. Au cycle secondaire particulièrement, l'apprenant est exposé depuis sa première année à nombreux supports argumentatifs. Pareil pour la 2AS et la 3AS, le manuel continue de donner une importance capitale à ce type discursif en élevant peu à peu le niveau de la difficulté des supports. Face à ces projets d'argumentation, l'apprenant apprend à plaider une cause, à dénoncer un acte social ou à faire part d'un débat d'idées. Il apprend, donc, à exprimer son point de vue par rapport à différents sujets d'actualité et à appuyer sa position avec de pertinents arguments.

À qui, il argumente ? À l'altérité...

C'est dans cette rencontre d'idées partisans et opposantes que la formation à l'interculturel trouve pleinement sa place. C'est dans cette diversité d'opinions entre les personnes que la soumission aux règles du dialogue interculturel, devient un besoin persistant. En fait, l'art de persuasion est indissociable de l'interculturel, il ne se fait que selon ses principes et, il ne réussit pas ses objectifs et ses intentions que par l'intercompréhension, l'entente réciproque et la flexibilité d'acceptation qui caractérisent les visions interculturelles censées être moins stéréotypées et beaucoup plus relativisées.

¹ Dans notre partie pratique, nous allons faire une analyse inférentielle d'un groupe sélectif de texte. Dans ce sens, la délimitation des caractéristiques des types de textes semble inévitable pour mener une analyse complète et significative.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Pour allier l'argumentation à l'interculturel, nous avons suivi une démarche de déduction successive dans la mesure où ils sont très insuffisants, voire rares, les documents théoriques qui les relient d'une manière explicitement claire. Nous nous sommes appuyée principalement sur le modèle dialogal, proposé par C. Plantin dans son fameux ouvrage « l'argumentation » qui propose de « *repenser l'activité argumentative dans un cadre élargi, où l'énonciation est située sur fond de dialogue.* » (Plantin, 2005, p. 63). Un dialogue dans lequel tout détail est significatif pour l'argumentation car, ils « *ont de valeur argumentative tous les éléments sémiotiques articulés autour de cette question.* » (Plantin, 2005, p. 65)

Dans cette acception, l'argumentation que ce soit dans sa forme écrite ou orale, elle réfère à une situation de dialogue, par corollaire d'interaction entre des individus. Il est à noter également, comme suite logique, que toute interaction ou « *toute rencontre avec l'Autre implique un partage de systèmes symboliques différents d'ordre culturel, ce qui implique que la dimension identitaire (identité/altérité, représentations, stéréotypes, etc.) entre en jeu aussi.* » (Boubakour, 2010, p. 14). Le lien étroit reliant l'argumentation à l'interculturel se trouve par essence dans les interactions quotidiennes qui sont principalement argumentatives. Dans les marchés, les vendeurs argumentent pour convaincre les clients. Au boulot, on argumente et même dans les entretiens d'embauche à ce dernier, on argumente. Dans la maison, on argumente pour plusieurs raisons, même pour les plus petits détails de la vie quotidienne à domicile. En ouvrant la télévision, on trouve plein d'argumentation : dans la publicité, dans les débats et les studios de discussions... Bref l'argumentation nous interpelle au quotidien sur le plan privé ainsi que professionnel. Elle est donc, incontournable, de même que l'interculturel qui organise ses éthiques. Argumenter, c'est dialoguer avec l'Autre. *C'est « s'échanger entre les consciences pour la recherche commune du mieux »* (Nysenholc & Gergely, 2000, p. 7). C'est donc, passer par la langue de l'autre, par sa culture, et par ses représentations et son univers. Il est certainement question d'interculturel.

Il est question d'interculturel, car l'apprenant ce n'est pas « *une machine à apprendre mais, un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible* » (Porcher, 1999, p. 251). Le contact de ces bases identitaires de références dans une même situation d'augmentation, autour d'une

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

question commune et dans un contexte d'une subjectivité¹ déclarée, donne libre choix à l'expression de leurs représentations, stéréotypes et préjugés. C'est à ce niveau que la formation à l'interculturel et au respect éclairé de l'Autre et de sa culture, devient inévitable. De même que l'argumentation orale qui assure la rencontre directe entre les interlocuteurs, autrement appelée rhétorique, l'argumentation écrite assure aussi les mêmes fonctions linguistiques et culturelles. C'est ce qu'appelle G. Declercq « *la dimension doxale² et culturelle des schèmes argumentatifs* » (Declercq, 2004, p. 150).

Dans une autre section du même ouvrage dirigé par S. Moirand et M. Doury portant sur l'argumentation, J-B Grize - l'un des spécialistes les plus connus dans la logique naturelle et l'argumentation-, parle en termes de « *Préconstruit culturel* ». Pour lui, ce concept désigne « *une inférence contextuelle* » (Grize, 2004, p. 39) qui fait partie intégrante de la situation de l'argumentation. Ces préconstruits culturels « *ne sont jamais neutres. Car, chacun d'eux se situe sur un axe euphorique-dysphorique qui appartient au destinataire.* » (Grize, 2004, p. 42)

Les deux axes euphorique et dysphorique auxquels, les discours des parties est soumis, font partie consubstantielle du champ du préconstruit. Que veut dire donc ce concept ?

En s'appuyant sur les travaux de J-B Grize et M.A. Paveau, le préconstruit est-comme son nom l'indique-, un discours préalablement établi qui est externe du produit discursif. Ce sont des préconstruits toutes les connaissances massivement admises, les convictions et les évidences acquises et incontestées ainsi que les valeurs partagées qui ne contribuent pas uniquement à la production du discours, mais aussi à l'interprétation du discours de l'autre. Les expressions ne sont explicables que par rapport au prédiscours, si interprétées par un énonciataire appartenant à un exogroupe, qui ne partage pas évidemment, les mêmes préconstruits avec l'énonciateur, une forte germination de quiproquos aura lieu dans la situation d'argumentation.

Quoique ces « traces » ne soient jamais explicitement présentes dans un discours produit, ils sont identifiables par le biais des marques d'énonciation que laisse l'auteur derrière lui consciemment ou inconsciemment. Elles peuvent nous conduire à « *une liste conséquente de synonymes : clichés, stéréotypes, lieux communs mais aussi idées reçues, poncifs, doxa, topoï, préjugés, archétypes, mythes, banalité, code, forme fixe* » (Paveau, 2006). Ces préconstruits

¹ Il est communément admis que les discours subjectifs favorisent l'expression des représentations, des stéréotypes et des préjugés, contrairement aux discours objectifs dans lesquels, l'énonciateur prend un recul vis-à-vis de ses références identitaires par soucis d'objectivité.

² Un ensemble de présuppositions, d'idées ou d'opinions considérées comme des évidences sans pour autant être discutées ou justifiées.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

conditionnent la lecture et le repérage du sens pour les lecteurs, comme ils déterminent, de même, les idées et les structures phrastiques récitées dans le discours de l'énonciateur.

À la lueur de ce qui a été dit sur le prédiscours qui conditionnent la production et la réception du discours. Nous pouvons dire que dans une situation d'argumentation réunissant deux personnes, ce ne sont pas seulement les individus qui dialoguent, mais, avec eux, leurs deux environnements ambiants. Des environnements d'idées acquises et accumulées pendant de longues années de découverte et d'apprentissage. La confrontation de ces idées si contradictoires et si bien ancrées dans l'esprit dans une même situation de communication et pour une même question polémique, semble comme une des plus perturbantes expériences avec l'altérité. Et ce, explique les débats vifs, tumultueux, agressifs et houleux trouvés, parfois, en allumant la TV ou en marchant dans la rue. Une argumentation non soumise aux principes du dialogue interculturel et du respect de l'altérité, c'est donner libre choix aux instincts parfois, les plus de bas, de discrimination, d'accusation, d'infériorité, de racisme donc, des portes ouvertes aux conflits.

Il ne faut pas oublier de signaler, à la fin, que le texte argumentatif est considéré comme l'un des supports discursifs les plus véhiculaires des représentations, des stéréotypes, des préjugés. C'est logique, dans un contexte argumentatif, on demande à l'énonciateur d'argumenter. Donc, d'exprimer son point de vue et ses différentes représentations relatives au sujet traité. Ses arguments sont soit, pour convaincre en donnant des arguments touchant la science, la logique et les faits concrets ou pour persuader, en donnant des arguments touchant la sensibilité et les émotions. On est dans ce cas, en pleine subjectivité. On est entouré par des phénomènes inespérables de l'interculturel.

Après avoir prospecté de près ce sujet d' « argumentation et interculturel » qui a pris une intensité incontestablement nouvelle, on peut dire, voire confirmer, que le contexte culturel influe sur la situation d'argumentation et la production du discours par les énonciateurs et vice versa. L'argumentation influe -si les intentions sont atteintes- sur les bases de données culturelles des destinataires. L'argumentation peut changer des représentations, relativiser des stéréotypes, modifier des attitudes et freiner des conflits. Bref, argumentation et interculturalité sont consubstantielles. L'argumentation est une forme, outils et une médiation à part entière.

II.4.2.2. 2.La médiation pédagogique et interculturelle par le discours exhortatif

Continuant toujours avec l'argumentation, mais dans un autre type de discours toujours associé à celle-ci qui est le discours exhortatif. D'après le dictionnaire de Larousse, exhorter,

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

c'est « *tenter d'amener quelqu'un à quelque chose par des encouragements, par la persuasion, les prières* » (Dictionnaire Larousse) ou de « *servir d'incitation pour quelqu'un* » (Dictionnaire Larousse). Des deux définitions esquissées, nous pouvons dire que le discours exhortatif est en relation étroite au discours argumentatif dans la mesure où les deux renvoient à une même intention communicative qui est de convaincre et de persuader des destinataires. Si exhorter consiste à lancer un appel à quelqu'un pour le pousser à agir, sa réaction estimée est sans aucun doute, conditionnée par la pertinence des arguments donnés et par le degré de la persuasion de celui-ci. Dans le cas contraire, le destinataire ne sera pas convaincu alors, pas de réaction et pas d'atteinte de l'objectif ciblé.

En fait, le lien qui les unit est aussi indissociable au point que l'un ne se définit qu'en évoquant implicitement ou explicitement l'autre. D'après A.G Marcu : « *Le texte exhortatif est un texte argumentatif qui cible le récepteur dans le but de le faire réagir et de le faire participer à une cause commune.* » (Marcu, 2007, p. 1). De l'autre part, l'argumentation est définie comme étant « *une situation de communication qui a pour but de proposer à une personne, à un auditoire, à un public qu'il adopte tel comportement ou qu'il partage telle opinion.* » (Breton, 2003, p. 3). Les définitions des deux types discursifs désignent le même objectif de communiquer les gens pour les convaincre de modifier des représentations, des attitudes, des comportements ou des phénomènes négatifs ou encore pour leur faire participer à une campagne de lutte ou de défense d'un phénomène quelconque.

Dans le cas du discours exhortatif, l'appel est clairement, voire solennellement lancé par le biais d'un ensemble d'instruments d'exhortation qui s'adressent directement à l'autre, citons parmi :

- Les verbes performatifs : encourager-exhorter-appeler-demander- sensibiliser- prier...
- Les verbes de modalité : pouvoir- falloir- devoir.
- L'usage direct des pronoms de l'appel : vous- tu.
- Des expressions d'exhortation : ensemble- mobilisons-nous autour- mettant les mains dans les mains pour...

À contrario, dans le discours argumentatif, l'auteur se borne à la présentation des arguments appuyés, souvent, avec des exemples illustratifs, et il laisse au lecteur le soin de repenser ses positions et de réfléchir ses actions et ses réactions. Le discours exhortatif est en grande partie argumentatif. Cette argumentation est impérativement animée autour d'une

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

situation négative à exposer ou d'un concept social et culturel à généraliser. Ce type de texte articule à la fois 3 types discours dans un même : l'exposition, l'argumentation et l'exhortation.

Effectivement, l'exhortation ne se fait qu'en trois moments :

1. Un premier moment d'exposition : dans lequel, un constat social ou culturel négatif est présenté en vue de demander une intervention régulatrice et corrective.
2. Un deuxième moment d'argumentation : c'est ici, où les arguments sont lancés en essayant de convaincre et de persuader le récepteur. Ces arguments doivent être bien choisis et pertinemment sélectionnés pour toucher à la sensibilité des schèmes réceptifs des destinataires.
3. Un troisième moment d'exhortation : ici, l'émetteur lance l'appel proprement dit pour appeler, exhorter et encourager le public destinataire à avoir une position et à faire de concrètes actions pour réguler une situation déficience signalée au début.

Ce type de discours est, comme tout type autre, véhiculaire des traces identitaires et culturelles de l'altérité. Il participe, de ce fait, à une médiation culturelle et interculturelle entre les différentes appartenances. D'une manière, peut-être, plus efficace. L'exhortation comme véhiculaire d'un discours explicitement évoquant l'altérité et appelant l'autre à interagir peut toucher la sensibilité des lecteurs et stimuler leurs engagements sensoriels plus qu'un discours qui n'est pas directement ciblant d'une catégorie. Ce genre discursif est beaucoup plus plastique dans la mesure où il est plus facile à façonner selon le moule socioculturel désiré et avec n'importe quel sujet voulu. De la part des apprenants, le texte exhortatif est beaucoup plus facile à décortiquer et à saisir, donc le message culturel et social véhiculé sera plus facilement identifié.

Alors, si nous voulons lutter contre la violence dans la société, il n'y a pas mieux qu'intégrer des textes exhortatifs contre toutes les formes de violence dans le manuel scolaire. Si nous voulons mettre fin au racisme, à la discrimination et à la xénophobie, il n'y a pas mieux qu'adresser la parole directement aux jeunes générations pour les inciter à changer de comportement ou de mauvaise réalité. Bref, si nous allons jouer le rôle des médiateurs qui veulent inculquer dans les esprits l'idée du respect de l'altérité et d'un « vivre-ensemble » malgré la grande différence entre les espèces humaines, l'exhortation peut-être le meilleur instrument de médiation à la fois pédagogique et interculturelle.

II.4.2.2. 3. La médiation pédagogique et interculturelle par le discours expositif / explicatif

Expositif et explicatif, ces deux types discursifs sont souvent employés d'une manière floue à cause des frontières peu fondues qui les séparent et à cause de leur intention communicative

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

commune qui consiste à informer les lecteurs et à renforcer leurs bagages de connaissances. Le discours expositif sert à présenter- sans pour autant trop détailler et expliquer- des informations et des connaissances relatives à une discipline ou à une thématique donnée. En revanche, le discours explicatif cherche plus de clarté et plus de précision. Il cherche à répondre aux questions qui conduisent à la profondeur du(es) savoir(s). Le pourquoi ? C'est la question principale de ce discours qui a pour finalité la quête et la présentation d'une batterie d'explications concernant un concept ou un sujet.

En fait, dans cette rubrique, nous n'allons consacrer qu'une portion congrue à cette différenciation, car notre objectif principal ce n'est pas de les distinguer mais, plutôt de mettre en relief le rôle de médiation qu'ils assurent chacun à sa façon. C'est bien évident que donner des informations est d'une importance capitale dans le parcours de formations des étudiants. Si nous voulions former des scientifiques, il est nécessaire leur fournir des informations scientifiques. Et si nous désirons une génération formée et ouverte à l'interculturel, il est nécessaire de développer chez les jeunes apprenants dans un premier lieu, une compétence culturelle. Informer, expliquer et exposer des informations, paraît comme le premier pas d'un parcours de formation et de développement de diverses compétences y compris les compétences culturelle et interculturelle.

Pour ce faire, l'enseignant de langue doit -par son intervention directe ou par un support textuel- « *donner des informations factuelles sur le mode de vie le plus courant dans le contexte d'une certaine culture, et sur les modèles généralement suivis par les personnes appartenant à la (ou aux) culture(s) en question* » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 16). Et ce n'est qu'à partir de ces bases de données culturelles fournies que l'enseignant puisse « *encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant.* » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 16)

Dans ce sens, l'enseignant de langue doit assurer par tous les moyens, la réception d'un cadre néanmoins, minimal de connaissances culturelles par ces apprenants. Ici, l'exploitation des textes explicatifs et expositifs paraît tellement bénéfique pour mettre à jour ce bagage minimal qui leur permettent de connaître l'autre, le comprendre et le communiquer. En exploitant ce genre de textes en classe, l'enseignant doit aller au-delà de l'apprentissage linguistique, car la communication en langue étrangère et avec les ressortissants de ce bain linguistique nécessite « *l'appropriation du volet culturel inhérent dans toute langue vivante. Les personnes qui se rencontrent sont porteuses de leurs cultures et sont amenées à la nécessité d'adaptation interculturelle pour pouvoir communiquer* » (Fougerouse, 2016, p. 111)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

Les connaissances chiffrées, statistiques et déclaratives détaillées offertes par les textes explicatifs et expositifs authentiques sont aussi au service de l'appropriation d'une compétence culturelle, puis interculturelle. Elles permettent une compréhension de la culture de l'Autre et des règles régissant sa vie individuelle et collective. Elles servent de même de corriger objectivement certaines représentations erronées, de réguler certains préjugés certifiés sans fondement et faire l'approbation et la confirmation de certaines balises culturelles. Chose qui facilite la confrontation des avis dans une étape ultérieure et la création d'une passerelle d'intercompréhension et de dialogue. Bref, les discours expositifs et explicatifs sont des médiateurs des savoirs culturels nécessaires pour la rencontre interculturelle.

Sur ce point, Benadava (Windmüller, 2015, p. 108) présente les connaissances que doit impérativement approprier l'interlocuteur, que ce soit un apprenant de la langue étrangère ou un enseignant médiateur. Pour lui, il est censé avoir des connaissances sur les faits historiques relatifs à la population et son développement au cours des siècles. Comme il doit maîtriser, néanmoins partiellement, les conventions sémiologiques et les règles sociolinguistiques et socioculturelles qui permettent une interprétation et d'une compréhension des discours produits lors de leur interaction. Sans oublier d'avoir une idée sur les représentations collectives des interlocuteurs natifs de cette langue étrangère et sur les fameuses constructions sociales et culturelles¹ qui leur caractérisent. Un dialogue interculturel ne se fait qu'avec l'ensemble. L'appropriation d'une compétence interculturelle n'est possible qu'avec la disponibilité d'un stock de données culturelles. C'est ce qu'offre- si bien choisis et exploité- les discours expositif et explication.

II.4.2.2. 4. La médiation pédagogique et interculturelle par le discours littéraire

Avant de s'incursionner dans les profondeurs d'un vieux lien tissé qui ne cesse à se renouveler entre la littérature et la didactique des langues et des cultures et dans le rôle du texte littéraire comme étant médiateur linguistique, inter et translinguistique, culturelle, inter et transculturel, nous nous trouvons confrontés d'emblée, et tout comme les autres chercheurs dans le domaine, au dilemme classique de la définition d'un tel concept complexe, pluriel et pluridimensionnel qui a pris une intensité incontestablement significative.

¹ Croyances, valeurs, symboles, principes, artefacts...

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

La littérature est l'un des volets les plus marquants de la culture cultivée relative à chaque peuple, société et civilisation. C'est « *le noyau de la culture* » (Windmüller, 2015, p. I). Elle se caractérise par ses écrits choisis avec soin et beauté, par ses structures linguistiques fortement esthétiques, par son dressement artistique et par son vocabulaire hautement soutenu (Kharroubi & Zidouri, 2022). Pour J. Cuq : « *le terme de littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques.* » (Cuq J. P., 2003, p. 158). Pour lui, le texte littéraire est un « *corpus idéal car elle véhiculait la norme, réunissait les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels d'un enseignement qui favorisait l'écrit, et offrait un regard intériorisé sur la civilisation française* » (Cuq J. P., 2003, p. 158) . Dans ce sens, le texte littéraire est un outil de médiation à la fois linguistique et culturelle. Il est un outil de médiation entre un écrivain et un lecteur provenant de deux appartenances différentes et peut-être même à deux époques historiques entièrement différentes. Derrière l'aspect esthétique de l'écrit littéraire, il y a tout un contexte socioculturel à découvrir pour accéder au sens réel et profond de l'écrit. Pour S. Kharroubi, la lecture et la réception du texte littéraire sont fondées sur « *un va-et-vient entre le contenu et l'expression formelle à laquelle est attribuée une signification, à la lumière du sens global du texte* ». (Kharroubi, 2014, p. 3)

Le contexte a donc, une place déterminante dans la compréhension et l'interprétation du texte littéraire. On ne parle pas seulement du contexte de la production et du producteur, mais également de la réception et du récepteur. En fait, l'interprétation correcte et complète d'un texte littéraire nécessite son implantation dans un cadre contextuel sociolinguistique puis d'en faire l'analyse des particularités pour mieux cerner le message de l'auteur. L'introduction du texte littéraire dans le cadre du processus d'enseignement- apprentissage n'est pas certainement sans difficultés. Une forte réticence est signalée vis-à-vis de sa lecture. En fait, personne ne nie non plus qu'il y ait des textes littéraires dans le manuel scolaire qui n'ont jamais été exploités. Hormis cette réalité de peur et de recul par rapport à genre discursif et en dépit du grand halo d'ambiguïté qui entoure sa place réelle, son efficacité comme médiateur de langues et cultures n'a jamais été contestée.

Écrire un texte littéraire ou encore le revoir dans son intégralité et avec son implicite de même que son explicite, c'est de la pure culture. L'écrit littéraire est par excellence la meilleure façon représentant les savoirs culturels dans leur version première. Il offre une vue panoramique

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

et mosaïque sur les normes et les références sociales et culturelles prééminentes dans l'époque de la production. L'écrit littéraire allie l'ancien au récent, met en confrontation le moi et l'Autre, côtoie le passé au présent et présente optimalement l'évolution fascinant de la pensée humaine. Bref, le texte littéraire est un pivot d'aboutissement de l'interculturalité et de la pensée plurielle et ouverte. C'est un moment privilégié pour l'interaction. En fait, « *l'une des dimensions les plus essentielles du fait littéraire, c'est l'échange.* » (Morency, 2013, p. 109)

D'après (Kharroubi & Zidouri, 2022), la didactisation du texte littéraire ne passe pas sans contraintes. En fait, elle constitue un véritable défi pour les enseignants du FLE conscients d'une part de l'apport indubitable de son exploitation mais, qui se trouve en même temps coincés par une certaine « résistance » développée par rapport à sa nature fortement esthétique, ses nuances et son implicite plus au moins complexe à identifier et à interpréter. Il est à signaler, cependant, que le défi n'est pas seulement au niveau de l'interprétation linguistique et littérale de l'énoncé, mais dans le renvoi de ses structures soumises aux exigences esthétiques aux contextes culturelles qui donne le sens réel aux mots et qui dévoilent les charges culturelles véhiculées par les structures linguistiques.

C'est une activité de médiation pédagogique et culturelle, celle de l'exploitation du texte littéraire. Dans ce cas l'enseignant se trouve devant double tâche qui sont les deux délicates, l'une est d'un facilitateur de l'accès au sens, l'autre est d'un accompagnateur pour l'identification de l'implicite. Il joue de ce fait, l'entremise entre langue-source/ langue cible et culture source/ culture cible. Pour cela, on dit que dans le cas d'une lecture littéraire « *le code est double dans ce type de texte, il peut être un code sémantique comme il peut être un code esthétique. Le premier correspond au code de la langue tandis que le second (esthétique) vise une communication en se situant à un niveau artistique où la forme et le fond se fondent.* » (Kharroubi, 2014, p. 3)

En vue de condensation, le texte littéraire est un médiateur :

- **Linguistique** : de nouveaux mots et de riche vocabulaire soutenu est introduit en classe.
- **Interlinguistique** : il permet de créer des ponts de liaison entre les langues et leurs différentes structures.
- **Translinguistique** : « *la mobilisation par l'enseignant de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (verbal, esthétique, corporel et émotionnel).* » (Borgé, 2019, p. 98)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

- **Culturel** : il permet de découvrir l'Autre, son univers et sa culture. Il permet de saisir l'être humain dans sa complexité et de prospecter de près sa diversité et sa variabilité. D'après J-M.DEFAY : *«La littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible, car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu.»* (Defayas, 2003, p. 109)
- **Interculturel** : il permet de mettre face à face, la culture du lecteur et de l'auteur. C'est opportunité pour une éventuelle rencontre et métissage permettant la quête de soi et la découverte de l'altérité. D'après N., *« la forme littéraire qui permet la polysémie et l'indécision du sens, les alternances des voix et des points de vue, la coexistence des contraires, semble elle aussi, particulièrement appropriée pour dire ces cultures en mouvement »* (Maillard, 2013, p. 143)
- **Transculturel** : L'influence entre les cultures est une réalité indiscutable. Le texte littéraire peut être objet favorisant cette réciprocité d'influence et favorisant le passage des éléments culturels favorables d'un organisme social à l'autre.

En dépit de ces avantages communément admis par les chercheurs en sciences humaines et sociales, et bien qu'il était intégré dans les programmes officiels des différents paliers et des niveaux en Algérie, le texte littéraire est encore mal mené en classe. *« Il est présent par le corps et non par l'esprit. Ses entités étaient vidées de leur charge; on le retrouve souvent renfermé sur lui-même, sans questions d'accompagnement. La légitimité de son existence est réduite à une simple écriture vidée du mode et de l'aspect.»* (Tifour, 2015, p. 18)

En effet, *« la littérature est un miroir qui reflète une histoire d'existence et une culture de vie. En classe de langue, elle constitue un moment fortune pour la découverte de l'altérité et pour un échange harmonieux et fluide avec l'Autre.»* (Kharroubi & Zidouri, 2022, p. 428). Alors, face à une époque plurielle telle que la nôtre, et face à des textes éminemment chargés de sens et réflecteurs de réalités tels qu'ils sont les textes littéraires, est-il correct d'exposer des apprenants à des textes vidés ? Face à des écrits littéraires passerelles entre les rives sociales idéologiques et culturelles, est-il correct de leur faire apprendre la superficialité de la lecture qui bafoue la richesse et qui ôte l'âme des significations culturelles que véhiculent ses mots qui ont un poids indiscutablement expressif ? Des flots d'encre ont été déjà coulés sur cette question qui n'est pas encore tranchée.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

II.4.2.3. La médiation ludico-pédagogique

Après avoir évoqué les différents types discursifs et leur importance comme étant des instruments de médiation pédagogique, culturelle et interculturelle et avant de fermer ce dossier, nous ne pouvons qu'évoquer une autre forme particulière qui est la médiation ludico-pédagogique. Parler du ludique, c'est dire le plaisir, la motivation, la joie, l'amusement, la gratuité, la spontanéité, l'innovation et l'apprentissage. D'après le dictionnaire de didactique, elle est ludique, toute activité: « *guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure* » (Cuq, 2003, p. 160). Une activité ludique en classe de langue, sert donc, à « *joindre l'utile à l'agréable* » et à donner à l'apprenant le goût et le plaisir d'apprentissage. Nous avons choisi d'étudier la médiation dans son volet ludique, car il est indissociable des pratiques enseignantes quotidiennes et, car même, dans les progressions séquentielles fournies par le ministère, il y a toujours une séance consacrée à l'activité ludique. Cependant, il est important de signaler que le premier motif du traitement de cet éventail, c'est pour ses nombreux avantages pompeusement valorisés et certifiés par les chercheurs au fil des siècles. Dans cette rubrique, nous présentons compendieusement les plus fameux :

II.4.2.3. 1. Le jeu : jouer l'intermédiaire entre l'utile à l'agréable

Le jeu est un monde de divertissement, de plaisir et de détente, un monde dans lequel on se débarrasse de l'angoisse et du stress souvent généré par les activités d'enseignement-apprentissage et même parfois, par la vie sociale et familiale. Pour l'homme et à tout âge, enfant¹, adulte ou vieux, le jeu demeure toujours l'activité qui le rend heureux et décontracté.

Ces dernières années, on entend de plus en plus clairement d'une exploitation du jeu pour des fins pédagogiques. En réalité, si bien exploité par l'enseignant, le jeu lui permet de gagner une motivation, une interaction, un apprentissage durable et plus efficace, et le plus important, il permet d'accélérer la cadence de travail entre les partenaires pédagogiques devenue depuis longtemps monotone. Le jeu sert donc, à associer le sérieux à l'amusant, le travail au plaisir et « *l'utile à l'agréable* ». Nombreux sont les psychologues et les pédagogues qui sont préoccupés par la fonction éducative du jeu, citons à titre d'exemple J. Piaget (1896-1980), E. Claparede (1873-1940) et J. Huizinga (1872-1945). Ces derniers sont considérés parmi les chercheurs les plus connus travaillant le jeu et ses fonctions psychologiques et cognitives ainsi que sa fonction éducative impérativement associée au contexte culturel dont les acteurs pédagogiques font partie.

¹ D'après D. Winnicott : « La principale caractéristique de l'enfance est son mode de vie ludique » (DOREAU, 2004, p. 2)

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

D'après J. Huizinga dans son « Homo ludens », le jeu est un phénomène culturel plus qu'une fonction biologique ou psychologique (Huizinga, 1938, p. 12). Dans cette acception, pratiquer le jeu consiste à s'exprimer pour informer sur sa culture et pour découvrir la culture de l'Autre, nécessairement présente, voire inhérente dans le jeu.

C'est simple, jouer pour un objectif pédagogique exige néanmoins, deux participants et un animateur qui est l'enseignant. Trois personnes ayant trois représentations et trois cultures différentes. Le jeu est, de ce fait, envisagé comme une activité d'apprentissage qui stimule l'interaction et l'échangeabilité entre des acteurs pédagogiques différents par leurs appartenances, leurs visions et leurs stratégies d'apprentissage et de communication. Tant qu'il y ait de l'échange et la réciprocité, il y a un partage d'ordre identitaire et culturel. Le jeu est un phénomène culturel car, il procure par un chemin ludique l'interaction et la rencontre des cultures, des identités et des représentations. Comme confirmé par J. CHATEAU, c'est « *par le jeu que l'enfant prend contact avec les autres, il s'habitue à envisager le point de vue d'autrui, à sortir de son égocentrisme originel.* (Chateau, 1967, p. 181) ». Alors, la présence de l'enseignant médiateur pédagogique et interculturel gérant ces différences qui peuvent provoquer un conflit à n'importe quel moment du déroulement, s'avère une nécessité absolue. Le recours à ce genre d'activités de médiation « *sert à supprimer l'aspect pénalisant de l'exercice ou l'aspect rébarbatif que peut avoir parfois l'apprentissage* » (Lepetiukha, 2019, p. 93), à stimuler l'engagement cognitif et affectif, comme il permet d'acquérir, en même temps, qu'avoir plaisir un ensemble infini des connaissances linguistiques, culturelles et stratégiques.

Le jeu est un moment opportun pour l'interaction et la collaboration. Dans une situation de jeu, les membres d'un groupe par essence hétérogènes travaillent ensemble en exploitant leurs ressources communicatives pour un objectif commun. Ils vont briser les glaces des différences, se rapprocher l'un à l'autre et développer un stimulus collectif permettant la continuité et l'accomplissement de l'action. C'est via le jeu qu'ils vont créer des combinaisons et plus de possibilités d'échangeabilité. Bref, jeu, culture et interculturel sont indissociables. Les trois forment une chaîne dont les mailles sont bien liées. Si bien exploité, le jeu est vecteur d'un enrichissement linguistique et culturel, par corollaire d'un rapprochement interculturel. Il est ainsi, dans la mesure où « *il procure par, une voie ludique, une confrontation des cultures, des identités et des univers chargés de représentations* » (Zidouri & Kharroubi, 2021, p. 77). En définitive, le jeu est un instrument de médiation pédagogique et interculturelle qui permet de

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

« faire *apprendre jovialement de créer et de gérer d'une manière harmonieuse des combinaisons et des comparaisons.* » (Zidouri & Kharroubi, 2021, p. 83). Il est, en fait, parmi ses meilleurs instruments permettant le croisement des mondes.

II.4.2.3. 2. La chanson en classe de FLE: pour une médiation artistique

La chanson est une forme poétique et une réalisation artistique d'expression orale destinée au chant. C'est un discours modulé et rimé, présenté au public par la voix humaine, produisant chez le récepteur et sous l'effet de ces paroles soigneusement choisies et ses mélodies sonores sensationnelles, des sentiments de joie, de chagrin et d'émotions distinctes. La chanson est définie en littérature comme étant « *une petite pièce de poésie légère, destinée au chant, divisée en couplets qui se chantent sur le même air, avec ou sans refrain. En musique, petite composition profane, à une ou plusieurs voix, avec ou sans accompagnement, dont le plan se conforme à celui du texte* » (Surmont, 2010, p. 51). La chanson est souvent considérée comme instrument de divertissement, de relaxation, de regroupement¹ et de détente. Cependant, son exploitation pédagogique a fait, pendant longtemps, l'objet de discussion entre qui se trouvent que sa place est en dehors des murs de l'école et ce qui la considère comme l'instrument le plus efficace introduisant les connaissances, les idées et les cultures en classe de langue. En fait, ce mélange musical est exceptionnellement miraculeux. Il est puissant au point qu'il unit des gens de différentes nationalités et cultures. La chanson représente optimalement le métissage et l'effacement des frontières linguistiques et culturelles en faveur d'une mélodie et d'une cadence commune. Et c'est ce qu'on voit réellement dans la vie quotidienne, on chante des chansons turques, espagnoles, japonaises et parfois sans comprendre leurs paroles. Une chanson peut traverser les frontières et les générations, elle est écoutée par l'adulte, le jeune et l'enfant : elle est donc, un langage universel et un instrument de médiation universel. C'est de la médiation artistique. La chanson est exceptionnellement influenceuse, car elle est :

Touchante aux moments de sensibilité, tranchante aux moments de forces. Énergique et stimulante par ses paroles pèseuses, nostalgique et pétillante par sa musicalité apaisante. La chanson réussie toujours d'envahir les esprits, de titiller les émotions et de faire danser des cœurs différents sur la même cadence et avec un même tempo. La chanson unit et disperse. Elle unit et disperse dans le sens qu'elle regroupe les amateurs par son rythme saisissant et qu'elle leur permet de s'affilier et de se différencier dans le champ tantôt artistique, tantôt social. (Kharroubi & Zidouri, 2022)

¹ Dans le cas des chansons nationales et militaires et d'autres qui visent le regroupement des gens autour d'une idée, d'un objectif ou d'une décision.

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

La chanson, n'amuse pas seulement l'oreille, mais elle véhicule par le biais de ses paroles, par l'échelle musicale employée et par les danses accompagnant la chanson filmée, une culture et un mode de pensée et de vivre particulier au chanteur et à son groupe d'appartenance. « *Comme toute œuvre culturelle, la chanson réunit tous les ingrédients nécessaires pour la description ou l'analyse des réalités sociales et humaines dans lesquelles elle se révèle.* » (Zghaibeh, 2019, p. 260). Dans ce sens, introduire la chanson en classe de langue comme étant un support d'apprentissage peut être un excellent outil de médiation pédagogique et interculturelle permettant d'abord, l'apprentissage de la langue étrangère, de son vocabulaire et sa grammaire et puis permettant la découverte de l'Autre et de son monde. C'est ce mix de composantes linguistiques, sémantiques et extralinguistiques sous une mélodie, un rythme, une rime et des assonances attirants l'audience, qui rend la chanson parmi les meilleurs supports facilitant la réception et la compréhension des messages et des éléments objets d'apprentissage. Pour J. Calvet, il est nécessaire de « *songer à une pédagogie de la chanson, dont le débouché serait, non plus linguistique, mais surtout culturel.* ». (Calvet, 1977, p. 8)

Il est communément admis que personne ne peut nier, le petit chanteur bercé dès son enfance sur les comptines, qu'il y a à l'intérieur de chacun de nous. Un petit chanteur qui a tendance à suivre, à imiter et à redire sans cesse les mélodies qui l'attirent et qui le touchent. Cette répétition de mots et de concepts pour respecter des exigences sonores a un apport indéniable sur la mémorisation et l'ancrage durable de l'information ou des structures linguistiques. L'homme chante sur tout et partout. Il chante pour l'amour, pour la trahison, pour la patrie, pour la révolution...comme pour tout autre sujet qui fait partie de son environnement. C'est un support flexible qui s'adapte facilement aux thématiques, aux objectifs d'apprentissage fixés ainsi qu'aux divers aspects de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La chanson est le support intermédiaire qui rend les relations avec l'Autre plus dynamiques et vivantes. Par ailleurs, l'aspect esthétique qui la caractérise est souvent source de créativité.

Son exploitation pour des fins pédagogiques permet d'éduquer l'oreille à l'effet émotionnel généré par la musique, à l'expression des émotions les plus enterrées, au développement des compétences linguistiques et culturelles et à l'initiation à une approche poétique. Pour J. Calvet et à la lueur des expériences pédagogiques recueillies de sa part, affirme que la chanson « *est un document authentique comme un autre, utilisable de différentes façons, mais qui se caractérise en outre par le plaisir de l'écoute.* » (Calvet, 1980, p. 26), il affirme ainsi qu'elle est exploitable

Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondement théorique, instruments et nouvelles postures ?

de différentes façons et à divers moments du scénario pédagogique : au début comme stimulateur de l'engagement cognitif et départ pour l'élargissement, au milieu comme corpus et objectif d'apprentissage ou enfin pour le fait d'introduire un chant. (Calvet, 1977, p. 8)

Conclusion du chapitre

L'acte pédagogique est indissociable de son contexte social et culturel d'une diversité étonnante. La médiation, est dans ce sens, désormais une nécessité absolue pour réussir le projet social de l'éducation et de formation des futurs citoyens. Dans ce processus, l'enseignant est le médiateur qui s'interpose et s'entremet entre les acteurs pédagogiques pour diminuer l'écart entre eux et le fossé relationnel qui peut menacer tout contact humain à l'ère d'une crispation identitaire qui ne cesse d'accroître. Par ailleurs, le manuel scolaire est le support de médiation le plus communément employé par les enseignants de langue. Malgré l'avènement des instruments de la médiation, ce support de vulgarisation de savoir a pu garder sa place honorifique comme présentatif d'une réflexion médiatique qui organise par réseau, un riche éventail de connaissances et des savoirs. La médiation pédagogique et interculturelle, ses instruments et les nouvelles postures qu'elle apporte à la classe de langue, sont des sujets en vogue qui ont pris une considérable plénitude. Et si nous l'admettons ou pas, la médiation est une notion plastique qui nous interpelle au quotidien pédagogique, elle s'infiltré subrepticement dans différentes activités d'apprentissage, dans le manuel et par les pratiques du médiateur. Même les types discursifs entamés en classe, fournissent chacun à sa façon, un instrument particulièrement différent de médiation pédagogique et interculturelle. C'est pour l'importance de cette notion déterminante que nous avons consacré tout un chapitre théorique pour son étude et pour laquelle, nous avons opté pour une analyse du manuel scolaire et des pratiques enseignantes dans la partie pratique de notre thèse. Mais avant de passer à ces analyses qui nous fournissent des réponses concrètes, il est temps de développer notre deuxième axe majeur de recherche en naviguant un peu dans le flot de l'interculturel pour comprendre ses notions de base et pour éclaircir des zones qui nous paraissent parfois opaques et abstruses.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

« Vous vivez une nouvelle vie pour chaque nouvelle langue que vous parlez. Si vous ne connaissez qu'une seule langue, vous ne vivrez qu'une fois. »

Proverbe tchèque

Introduction du chapitre :

En guise d'introduction, il est primordial de souligner que la culture, l'interculturel, le moi et l'autre sont des sujets qui animaient et qui animent encore les débats des grands didacticiens. Choisir le flot de la didactique de l'interculturel n'est absolument pas chose aisée, mais plutôt un défi pour le chercheur, faire de l'interculturel ne consiste pas seulement de créer des passerelles de dialogue et non seulement de s'amuser à faire une comparaison inutile pour repérer les différences et les ressemblances des diverses identités culturelles. Sa définition intégrale paraît plus profonde et difficile à délimiter. C'est justement pour cette raison que les grands auteurs tels que : « G. Zarate, R. Galisson, A. Prétceille, L. Porcher, R. Dumont, V. Louis et autres » que nous allons citer leurs propos judicieux dans les différentes reprises de notre travail, ont consacré leurs ouvrages volumineux et précieux pour déterminer ce qui est réellement l'interculturalité et pour synthétiser leurs connaissances accumulées tout au long de leurs cursus de chercheurs en DLC. Nous sommes censés aussi, présenter et clarifier dans ce chapitre théorique les notions de bases qui articulent notre recherche. Des notions qui sont étroitement interdépendantes, dont l'une ne peut être évoquée sans l'autre. Les concepts liés à la culture, l'interculturel, l'identité et l'altérité font partie inhérente d'une logique sociale à laquelle cette recherche appartient, alors leurs définitions semble d'une importance capitale.

L'interculturel et l'apport de son intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage est un sujet d'une importance croissante dans les recherches récentes. On parle, actuellement, d'une approche interculturelle, car « *ce concept renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite* » (Blanchet, 2005, p. 6). Cette approche récente n'est qu'un fruit de longues années de recherche en didactique et d'une évolution méthodologique que nous devons incontournablelement évoquer dans ce contexte pour comprendre les mécanismes de cette nouvelle vision d'enseignement de langue. Ce qui nous intéresse, en premier lieu, dans ce chapitre est le passage d'un enseignement traditionnel à un enseignement actif qui met l'accent sur l'apprenant et sur le développement de ses compétences. Nous avons proposé une synthèse des méthodologies qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Après, nous passons à un travail définitoire des notions clés et de concepts pivots de notre recherche.

III.1. Panorama des grands courants méthodologiques

Dans cette rubrique, nous présenterons chronologiquement une vue panoramique dans laquelle nous survolons l'histoire des méthodologies les plus influentes qui ont marqué l'enseignement du FLE. Commençons par la méthodologie traditionnelle jusqu'aux approches les plus récentes. Notre objectif ultime ne consiste pas seulement à réciter une chronologie des méthodes et des approches d'enseignement, mais de comprendre les mécanismes de leurs évolutions et ceux de la pensée humaine qui nous ont amenée à une approche interculturelle.

Ces méthodologies se sont enchaînées d'une manière de plus en plus véloce, dont l'une prétend répondre aux insuffisances de l'autre. On peut dire donc, que chaque méthodologie naisse suite à une remise en question partielle ou totale de la méthodologie précédente. L'interminable polémique de la meilleure méthode pour enseigner, attisait et attise encore les débats les plus tumultueux. Certes, quelques méthodologies ont marqué une réelle rupture avec l'ancienne réflexion méthodologique, mais, certains d'autres courants se croisaient, coexistaient ensemble et compléter l'une l'autre. Il s'agissait, donc majoritairement d'un enrichissement du volet méthodologique et non plus une supplantation radicale. *« Ce n'est pas parce qu'apparaissent de nouvelles méthodologies que les méthodologies précédentes disparaissent, dans l'enseignement de langues, les innovations méthodologiques ne viennent pas majoritairement remplacer le système précédent mais elles viennent s'y ajoutées. »* (Blanchet, 2020)

Avant de présenter les différents courants méthodologiques, il est incontournable de définir la notion « méthodologie » pour pouvoir comprendre les mécanismes et les outils qui ont marqué cette évolution. « Méthodologie » et « méthode » sont deux notions souvent utilisées d'une manière floue et interchangeable. Alors, nous sommes censés présenter une définition dans laquelle nous délimitons les frontières sémantiques qu'elles les séparent. C. Puren dans son ouvrage affirme que :

Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). Les méthodologies, en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes. (Puren, 1988, p. 11)

Dans cette conception, la méthodologie est une étude des méthodes et aussi des techniques et des procédés qui se concrétisent en un ensemble de principes méthodologiques sur

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

lesquels s'appuie et se réalise le processus d'enseignement-apprentissage. Elle détermine la présentation des contenus, les tâches des apprenants, les objectifs d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et plus précisément les supports mis en pratique en classe. Dans son dictionnaire, J.P. Cuq explique que :

Utilisé au singulier défini («la méthodologie»), ce mot désigne, comme «la sociologie» ou «la philosophie» un domaine de réflexion et de construction intellectuelle ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues... Utilisé à l'indéfini ou au pluriel («une méthodologie», «les méthodologies», «des méthodologies»), ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions Concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues... (Cuq, 2003, p. 66)

La méthodologie d'enseignement peut être considérée comme un manuel d'orientation. Il s'agit d'une théorie de la pratique qui organise, guide et oriente les actions et les interactions : l'action des enseignants d'une part, et le comportement et les activités des apprenants de l'autre part. Elle détermine également et plus particulièrement, le « quoi enseigner », le « comment enseigner » et le « avec quoi enseigner ». Cela veut dire que la méthodologie manipule les choix didactiques comme elle conditionne les choix pédagogiques. La méthodologie détermine plusieurs éléments du scénario d'« enseignement- apprentissage » : les contenus, les instruments didactiques, les objectifs d'apprentissage ainsi que la démarche de la mise en pratique de l'enseignement et le mode d'évaluation.

De ce fait, une multitude de champs disciplinaires se croisent dans le contexte de la classe. Ils forment une entité incontestable organisée selon une méthodologie bien choisie et déterminée. Cela est bien illustré dans la définition de J.P. Robert dans son dictionnaire. D'après lui (Robert, 2008, p. 139), la méthodologie repose sur un ensemble de données pluridisciplinaires qui doivent former un atout harmonieux : la linguistique pour déterminer les contenus d'enseignement, la pédagogie afin de choisir le mode de gestion du processus, la psychologie comme étant la discipline qui étudie l'intrinsèque de l'apprenant et qui analyse ses besoins et ses spécificités, la sociologie, la pierre angulaire qui opte pour la formation d'un acteur social et qui s'intéresse à son intégration dans son environnement culturel et enfin la technologie, une autre dimension prépondérante qui devait faire partie du processus d'enseignement apprentissage à l'ère de la globalisation et l'hyper connexion.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

L'enseignement de la langue est un domaine en constante réflexion et en rapide progression, les didacticiens sont en recherche perpétuelle d'une méthode optimale, d'une façon meilleure pour faire la classe. Depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, l'éventail méthodologique a connu une véritable évolution et de radicaux changements, les contenus, les pratiques enseignantes et plus précisément les objectifs d'enseignement ont énormément varié, ce changement trouve ses origines dans la nécessité de suivre le progrès exponentiel et l'ouverture croissante ainsi que de répondre aux exigences de l'époque. Faire le point sur toutes les méthodologies et les approches d'enseignement et sur toutes leurs particularités n'est pas une tâche aisée. Pour cela, dans le présent chapitre, nous n'avons donné que les grandes lignes de cette énorme modification qui a eu lieu dans le côté méthodologique de l'enseignement.

III.1. 1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie classique, communément appelée traditionnelle ou la méthodologie de la certitude inébranlable, est la première et l'une des grands courants méthodologiques dans l'histoire de l'enseignement. Elle remonte au moyen-âge et elle n'a pris fin¹ qu'en deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Cette méthodologie a perduré, donc, pendant plus de trois siècles. Il n'est pas exagéré, non plus, de dire que sans elle la pensée humaine ne pourrait parvenir aux connaissances et à la pluralité des choix méthodologiques ni n'aurait jamais pu atteindre le degré d'exhaustivité et de diversité dont nous bénéficions aujourd'hui. Historiquement, cette vision classique de l'enseignement est une « *méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902* » (Puren, 1988, p. 18)

Il est important de noter qu'il s'agissait au début d'un enseignement du latin considéré comme « l'idiome sacré ». Un enseignement qui n'est destiné que pour une élite sociale aristocrate pour leur faire apprendre « des manières de parler » et pour leur faire découvrir la beauté de la littérature. Ce n'est qu'au XVI^{ème} siècle que la langue française -dite vulgaire- a commencé son essor et qu'elle a pris une ampleur qui la permise de substituer le latin plus tard, son enseignement n'a atteint ce point culminant qu'avec la massification de l'enseignement « la scolarisation obligatoire ».

¹ On parle, ici, d'une fin institutionnelle, car en pratique, quelques traits de la méthodologie classique sont encore identifiés dans les classes de langue.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

La méthodologie d'enseignement de la langue française était fidèlement calquée de l'ancienne école et elle fonctionnait selon ses mêmes principes fondamentaux : l'enseignement se faisait par le biais de la grammaire et de la traduction à la langue première de l'apprenant. Cette importance donnée à l'enseignement de la grammaire et sa forte valorisation était pour toujours sujet de questionnement. À cette époque, l'enseignement « *se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celle de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif... Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical* » (Cuq & Cruca, 2002, p. 255).

L'enseignement de la grammaire constituait un passage -à leur yeux- incontournable et obligatoire pour l'apprentissage de la langue et l'explication des textes littéraires, considérés à cette époque, comme l'un des piliers d'une idéologie qui sacralise la valeur et de la beauté de la littérature. La primauté était exclusivement à l'enseignement de l'écrit et de l'écrit littéraire en particulier. Les cours se faisaient dans un enchaînement bien déterminé, « *un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant, traduction, exercices et finalement thème* » (Martinez, 2011, p. 51). Dans cette optique classique, le rôle de l'enseignant consistait à donner aux sujets qui veulent apprendre la langue une grammaire, en s'appuyant sur l'idée qu'il est largement suffisant d'apprendre les règles grammaticales et d'avoir une liste de vocabulaire pour réussir l'apprentissage. D'après C. Germain dans son ouvrage « *évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* », la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères avait pour principaux objectifs la formation d'un apprenant capable de lire les œuvres littéraires de la langue destinataire, capable de faire une traduction correcte des textes littéraires de la langue cible ainsi que travailler et améliorer ses facultés intellectuelles par une réflexion méthodique sur la langue et sur le processus de son apprentissage. (STOEAN, 2006, p. 7)

De ce fait, nous pouvons dire que la traduction occupait une place articulatoire dans le dispositif d'enseignement. Elle était l'instrument pour accéder au sens des œuvres littéraires ainsi que l'outil facilitateur de l'apprentissage de la grammaire. L'enseignant se faisait constamment des allers-retours entre la langue enseignée et la langue première de l'apprenant censé mémoriser des listes de vocabulaire décontextualisées et l'associer aux structures grammaticales apprises pour faire accès à la littérature. Cette dernière était la seule voie de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, elle « *est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout*

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature et un apprentissage de la littérature par la langue tant que ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.» (Cuq & Cruca, 2002, p. 255)

On accuse souvent la pédagogie traditionnelle d'être trop normative et intransigeante, de se focaliser sur la grammaire et sur les listes de vocabulaire et d'offrir une prévision magistrale d'enseignement plus théorique et moins pratique. L'autorité de l'enseignant prédominait. L'apprenant n'est qu'un sujet passif qui reçoit et exécute les ordres. Ses caractéristiques internes n'étaient pas prises en considération en aucune étape du processus d'enseignement. Son rôle consistait seulement à regrouper les connaissances, sans pour autant assimiler la fonction sociale de ce qu'il apprend. L'homogénéité de la classe était l'idée qui prévaut. Cette perception universalise de l'enseignement a fait preuve d'inopérance, car les recherches ultérieures ont démontré que nous ne pouvons pas enseigner une même langue et un même contenu et avec la même façon à tous les publics. Selon J. Houssay qui a passé sa vie combattre cette vision traditionnelle d'enseignement, la réflexion classique se résume en quatre points essentiels qui la caractérisent et qui ont été à l'origine de l'évolution méthodologique ultérieure : l'individualisme, la routine, le retrait par rapport aux interactions et le refuge dans l'abstraction et l'universalisme. (Houssay, 2013)

III.1. 2. La méthodologie directe

À la fin du XIX siècle, la méthodologie traditionnelle a connu une évolution interne suite à une prise de conscience ses limites et une remise en question de son artificialité. Des décisions importantes ont marqué l'histoire de l'enseignement de la langue française en mettant fin à la méthode indirecte en faveur d'une méthode directe qui interdit strictement le recours à une deuxième langue dans la situation d'enseignement. La méthodologie indirecte était institutionnellement imposée en 1902 suite à une réforme « *ressentie par la majorité des professeurs comme un véritable coup d'État pédagogique.* » (Puren, 1988, p. 63). Entre contradicteur et défenseur, les enseignants étaient obligés de suivre une méthodologie unique décidée par les autorités supérieures, l'objectif ultime était de favoriser un certain monolinguisme et de rendre l'apprentissage de langue plus efficace. L'enseignement se faisait seulement en français en prohibant l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant ou d'une autre langue. C. Puren explique que : « *l'expression de la méthode directe désigne l'ensemble des procédés et*

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue du départ dans un processus d'enseignement apprentissage.» (Puren, 1988, p. 80). Dès lors, l'enseignant se trouve obligé « *d'inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon de choses, l'image), d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe»* (Puren, 1988, p. 81).

Les méthodologies naissent et évoluent sous l'effet des changements sociopolitiques et des besoins croissants de la population. Alors, cette décision de passer à une méthode directe dont la traduction est mise de côté et l'enseignement ne se fait qu'en langue française reflète la volonté des dirigeants d'instaurer un monolinguisme jugé déterminant pour revaloriser une langue unique qui va devenir l'instrument de communication et de l'ouverture. Cela veut dire que « *la société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque.* » (Seara, 2001, p. 5)

Ce courant méthodologique venait pour s'opposer systématiquement à la réflexion traditionnelle de l'enseignement de la langue et pour détrôner la traduction qu'occupait la place écrasante et que définissait d'un statut prioritaire. Les principes directeurs fondamentaux sur lesquels s'appuie la méthodologie directe peuvent être résumés dans les points suivants :

- **Une rupture réelle avec la traduction** : le contenu, l'explication, les exemples sont uniquement en français. Cette méthode optait pour un apprentissage par immersion et par imprégnation directe, on faisait donc, appel au non-verbal pour réussir l'enseignement : « *la gestuelle, le mime, la verbalisation par l'enseignant seront les adjuvants de cette didactique. On amène l'apprenant à répéter, à assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de manière à le faire penser dès que possible dans la langue seconde* » (Martinez, 2011, p. 55). Cette idée de « *penser directement en langue française sans faire la traduction mentale»* (Martinez, 2011, p. 80) paraît typiquement révolutionnaire à cette époque.
- **Le recul de la place de la grammaire** : qui était considérée comme étant la clef de voûte de l'enseignement de la langue dans la réflexion traditionnelle. La grammaire n'est présentée dans la classe de langue que d'une manière inductive et implicite, « *conduire l'apprenant à découvrir les régularités ...et à induire la règle qui ne peut être explicitée...* » (Cuq & Cruca, 2002, p. 257)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

- **Une focalisation significative sur les formes orales de la langue** : et sur l'emploi des structures orales sans faire recours aux structures écrites. La prononciation et les activités de son amélioration étaient au centre d'intérêt, une importance typiquement particulière était accordée à cette compétence au détriment de l'activité écrite considérée comme une simple langue orale, mais scripturée. (Seara, 2001, p. 5)

Certes, la méthodologie directe a marqué un pas géant dans l'évolution de la didactique des langues, mais elle était largement refusée par les enseignants pour son caractère rigide et inflexible. Ils préféreraient une méthode plus souple, car à leurs yeux, une telle intransigeance pourrait être désastreuse. À cette époque, on parlait, pour la première fois, d'une méthode éclectique qui donne plus de liberté aux enseignants de choisir un mode d'enseignement qui convient aux besoins et aux particularités de leurs apprenants.

III.1. 3. La méthodologie active

En s'appuyant sur un principe éternel que « *rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie* »¹, les recherches continuent pour trouver « la théorie meilleure » qui facilite la mise en pratique de l'enseignement apprentissage et capable de le rendre plus efficace. Les méthodologies se succèdent l'une après l'autre pour répondre aux métamorphoses sociales et aux besoins évolutifs et de plus en plus variables. De la méthodologie traditionnelle à une méthodologie directe puis active puis autres, ces réflexions viennent pour enrichir l'éventail méthodologique et améliorer la réalité éducative. La méthodologie active s'est développée en 1920 et elle a perduré jusqu'à la fin des années 60. Elle s'est impulsée par une idée qui paraît révolutionnaire et typiquement nouvelle à cette époque. Cette idée stipule que pour apprendre une langue, il est nécessaire de la pratiquer. Cette grande découverte est aujourd'hui, considérée comme un postulat de base indiscutable.

La méthodologie active est nommée également méthodologie éclectique, mixte ou concrète. Comme ses différents noms l'indiquent, cette perception naissante s'appuyait sur le pragmatisme, l'éclectisme et la mixité méthodologique. Pour certains, c'est une « *méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle* » (Seara, 2001, p. 7) . On est donc, face à une certaine souplesse technique dont l'obligation et l'interdiction catégorique font preuve d'inefficacité.

¹ Citation de Kurt Lewin (1890-1947), un spécialiste en psychologie sociale.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Cette nouvelle vision de l'enseignement qui prévalut cette période vient d'un large refus de la méthodologie unique, stricte et imposée. Elle reflète la volonté des enseignants de prendre le meilleur de chaque méthode et de manipuler librement et efficacement leurs pratiques. C. Puren affirme que : « *la caractéristique la plus apparente de la MA, est son **éclectisme technique**, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD, mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations* » (Puren, 1988, p. 146). Dans ce fait, on peut dire que la méthodologie active a préservé les points saillants de la méthodologie directe, mais avec une modification importante des spécificités. C'est pour cette raison qu'elle était souvent absente dans les panoramas des anciennes méthodologies présentées par un nombre important des didacticiens, « *ils sautent directement de la "révolution directe" des premières années du XXe siècle à la "révolution audiovisualiste" des années 1960, ignorant ainsi complètement une méthodologie scolaire pourtant officielle et dominante pendant un demi-siècle* » (Puren, 1989, p. 1). À leurs yeux, cette méthode ne peut être qualifiée comme une méthodologie à part entière, mais plutôt comme une simple restructuration interne de la méthodologie directe.

Comme elle était ignorée par certains, cette méthodologie mixte était fortement valorisée par d'autres didacticiens d'avoir mis en lumière la psychologie de l'élève et son activité - vecteur déterminant de la réussite du processus d'apprentissage- et d'avoir créé des ponts de liaisons entre la vision traditionnelle et moderne de l'enseignement de la langue. P, Martinez trouve que : « *les nouvelles conceptions viennent alors donner à l'apprenant un rôle plus important, en milieu scolaire en particulier, et redéfinir les éléments à enseigner prioritairement à l'oral. Cette méthodologie active est riche de sa diversité* » (Martinez, 2011, p. 57)

Il est indispensable d'ouvrir, ici, une parenthèse pour citer compendieusement les principaux changements apportés par cette réflexion active « *destinée originellement à désamorcer la polémique entre partisans de la méthode directe et de la méthode traditionnelle* » (Puren, 1989, p. 2). Cette méthode est à l'origine de nombreuses réconciliations entre les deux courants méthodologiques précédents et « *c'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.* » (Seara, 2001, p. 6). Un équilibre qui est au service de l'amélioration de l'enseignement apprentissage de la langue :

- Après avoir réduit de façon significative l'importance l'écrit et ne se focaliser que sur l'oral, la méthodologie active à redonner à l'écrit une partie de sa valeur bafouée.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

- La traduction strictement interdite est autorisée dans la classe de langue en mesure de ce qu'il juge indispensable l'enseignant de langue.
- La méthodologie active se soucie particulièrement de la pratique et à l'aspect vivant et dynamique de l'enseignement des langues vivantes, elle se manifeste comme une méthode plus flexible qui donne plus de liberté à l'enseignant et à l'apprenant.
- Elle opte pour un apprentissage raisonné de la grammaire, « *trouver un équilibre entre trop de grammaire dans la méthodologie traditionnelle et pas assez de grammaire dans la méthodologie directe.* » (Smith, 2006, p. 264)

Ces variations sont principalement les traits qui ont marqué la méthodologie active, ces changements cherchaient l'équilibre et le refus de la rigidité et l'exagération.

III.1.4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO), comme toute autre méthodologie, naît suite à un besoin émergent, cette fois-ci militaire. Elle a pris l'ampleur aux USA, dans la période 1940-1970, une période dite trouble à cause de la seconde guerre mondiale¹. Cette méthodologie s'est inspirée d'une expérience d'enseignement menée auprès de l'armée, dans l'objectif de former d'une manière accélérée le plus grand nombre des militants qui avait besoin d'avoir un bagage linguistique qui leur permet de communiquer dans les terrains de guerre. (Cuq & Cruca, 2002, p. 258). À cette époque, il y avait une nécessité urgente de former des personnels et des militants capables de communiquer en d'autres langues à part la langue anglaise. La MAO s'inspire des principes de base de cette méthode dite « de l'armée » lancée par Bloomfield qui a laissé son empreinte quoiqu'elle ne fût réellement duré. En lisant les panoramas des méthodologies d'enseignement présentés par C. Puren, P. Martinez, J. Cuq, I. Grula et autres didacticiens, nous pouvons dire qu'ils sont tous d'accord que cette méthodologie s'inspire et trouve son noyau dur dans la théorie linguistique distributionnaliste Bloomfieldienne et la théorie d'apprentissage béhavioriste skinnérienne.

D'une part, la méthode audio-orale se basait sur le distributionnalisme en donnant à l'apprenant deux possibilités de manipulation des structures selon les deux axes de la fameuse

¹ La deuxième guerre mondiale a eu lieu entre le 1 septembre 1931 et 2 septembre 1945 entre les alliés et les axes. Les pays qui faisaient partie de ce conflit planétaire, appartenaient à des sphères linguistiques entièrement diverses et c'est ainsi né le besoin de faire apprendre aux militants les différentes langues pour pouvoir se débrouiller dans les champs de bataille. « Comprendre les opposants et leurs messages et réussir le travail collaboratif entre les combattants provenant de divers appartenances... »

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

théorie: l'axe paradigmatique « *Ou l'axe « vertical », sur lequel se situent les mots qui peuvent se substituer à un autre à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite... Sur cet axe, la manipulation linguistique de base est la substitution* » (Puren, 1988, p. 196) et l'axe syntagmatique : « *Ou axe « horizontal », celui de la chaîne parlée ou de la ligne écrite... Sur cet axe, l'analyse en constituants immédiats met en évidence des régularités combinatoires appelées « structures »* » (Puren, 1988, p. 197). Cette méthodologie favorisait donc, les exercices structuraux de substitution et d'imitation dans un objectif optimal de doter l'apprenant de la capacité à communiquer en langue étrangère dans les situations courantes de sa vie.

De l'autre part, la MAO s'appuyait principalement sur la psychologie béhavioriste qui opte pour l'automatisme et la répétition intensive en vue de renforcement des apprentissages. Selon C. Germain, d'un point de vue audio-oraliste, « *apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatisme syntaxiques, surtout au moyen de la répétition (jusqu'au « overlearning », c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de « penser » pour produire des énoncés corrects.* » (cité par Esra ATMACA, 2017). Cet entraînement « comportementaliste » des apprenants, trouve ses origines dans la vision skinnérienne qui stipule que les êtres humains peuvent apprendre avec un système de renforcement des connaissances. Cette vision s'est développée grâce aux travaux d'I. Pavlov et sa théorie du conditionnement animal « le schéma du stimulus-réponse-renforcement », sans oublier les travaux du comportementaliste J. Watson.

Cette méthodologie accordait toujours la primauté à l'oral et cela est bien illustré dans sa nomination. Dès lors, les activités d'audition, de la prononciation et de la production étaient au centre d'intérêt : les activités de la répétition, de l'imitation et de la substitution occupaient la place du choix. Cette méthode était source d'engouement d'une immense majorité, car elle a permis l'introduction et la valorisation des dialogues courants de la vie dans le processus d'enseignement-apprentissage et aussi d'avoir intégré les supports technologiques « les moyens d'enregistrement développés à cette époque : magnétophones, cassettes... ». Les apprenants sont censés écouter des enregistrements et faire de la répétition et de la mémorisation des structures linguistiques apprises pour une utilisation ultérieure dans les situations potentielles de communication. Comme toutes les méthodologies, la MAO était remise en question d'une manière critique d'avoir considéré « *le fonctionnement humain une simple suite causale* » (Martinez, 2011, p. 61), en soulignant « *la créativité illimitée de l'homme doué de langage* »

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

(Martinez, 2011, p. 61). Cela veut dire que les recherches ultérieures ont contesté le caractère passif, dirigé et ennuyeux des activités de répétition, des exercices structuraux et du mode sclérosant d'apprentissage qui caractérisait la MAO. À leurs yeux, on apprend la langue par un processus actif de construction de sens et non plus par une répétition qui ne fait que provoquer une lassitude chez les apprenants et chez leurs enseignants. Quoique, cette méthode ait été abandonnée suite à une forte critique de ses fondements théoriques, linguistiques¹ et psychologiques et malgré son emploi assez limité en France, son immense influence sur l'évolution et le renouvellement méthodologique est loin d'être niable.

III.1.5. La méthodologie SGAV

Après la deuxième guerre mondiale et les différentes transformations géopolitiques profondes qui ont affecté un nombre important des pays et des sociétés, la langue anglaise a dominé le monde, elle est devenue véhiculeur du progrès, de la modernisation, de l'ouverture et des communications internationales. Cette nouvelle situation a mis le français dans une situation de concurrence, la langue française qui s'est trouvée en péril suite à l'expansion rapide de l'anglais, voulait renforcer sa valeur culturelle et linguistique internationale pour prendre la suprématie, néanmoins pour ralentir l'évolution exponentielle de l'anglais.

Dans le but de réaliser une internationalisation de la langue française, le renforcement de son statut et la récupération de son rayonnement culturel et linguistique, l'état français a débuté un projet de diffusion de la langue française dans le monde entier en optant pour une approche facilitatrice de son apprentissage. Pour ce faire, le linguiste, G. Gougenheim, a dirigé une équipe d'analyse lexicale et grammaticale de la langue parlée, l'objectif était de mettre au point, un français élémentaire. Ce projet était couronné à la fin par la publication de deux listes du français fondamental : une liste de 1475 mots pour le français fondamental de premier degré et une autre liste de 1609 mots pour celui du deuxième degré. La publication de ces listes était en 1954 et elles étaient employées plus tard pour concevoir les premiers cours selon la méthodologie audiovisuelle par l'équipe de Crédif. (Cuq & Cruca, 2002, p. 260)

La méthodologie SGAV naquit après la deuxième guerre mondiale et elle a dominé dans les années 60 et 70. Elle s'inspire des principes de base de la méthodologie audio-orale qui a ouvert la porte vers l'évolution des supports et qui a véhiculé une nouvelle vision de

¹ Cette méthode a été critiquée en linguistique par la grammaire générative et transformationnelle de N. Chomsky.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

l'enseignement- apprentissage. Les didacticiens, d'un autre côté, affirment que la MAV peut être considérée comme une continuation de la méthodologie directe. Sans aucun doute, ce retour à la MD est plus organisé et plus souple, car il prenait en compte les critiques et les reproches de cette réflexion d'enseignement. Dans ce sens, C. Puren affirme que la méthodologie audiovisuelle est un aboutissement de la méthode directe et elle ne se situe que dans son prolongement, car ses principes de base et ses idées innovantes sont nées suite à une remise en cause de la MD. La MAV a proposé donc, des remédiations aux difficultés auxquelles heurtait la méthodologie précédente. (Puren, 1988, p. 222).

On parle des traits d'une méthode directe, car le support auditif ou visuel employé dans les cours de la MAV est au service de la « non-traduction ». Il constitue le point de départ et l'instrument facilitateur de la compréhension qui peut nous amener à une certaine aisance d'expression. Ce processus de compréhension/ expression se fait sans faire un recours à la langue maternelle de l'apprenant fortement déconseillée dans cette perspective. La MAV se caractérise par l'introduction simultanée de l'image et du son dans la situation d'apprentissage. Cela veut dire que les cours de la méthodologie audio-visuelle s'appuient sur des dialogues enregistrés et sur des représentations iconiques ou situationnelles. L'exploitation des dialogues, des images, des films se fait d'une manière qui permet à l'apprenant de trouver des affinités et des liaisons entre le dialogue proposé et la représentation de la situation de communication, ce lien est jugé élément facilitateur d'une compréhension globale, d'une expression aisée dès lors d'un apprentissage plus au moins actif et durable:

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. (Seara, 2001, p. 10)

Nous ouvrons ici, une petite parenthèse pour noter que l'intégration de l'image et du son - amplement valorisés dans la MAV- dans la situation d'enseignement apprentissage stimulait et stimule jusqu'à l'heure actuelle la motivation des apprenants. On se trouve donc, face à des apprenants attirés par l'illustration et l'image dialoguée qui représente une situation de communication courante animée par des personnages réels appartenant à l'environnement socioculturel de l'apprenant.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Ce qui rend cette méthodologie unique et révolutionnaire est le fait qu'elle a visé pour la première fois les quatre habilités: oral (production/ compréhension) et écrit (compréhension/ production), l'objectif ultime est donc d'« écouter, parler, lire et écrire » en langue étrangère. Certes, on ne peut pas ignorer la priorité accordée toujours à l'oral par rapport à l'écrit, mais la méthodologie audio-visuelle a pris en considération les deux formes d'expression de l'apprenant, aspect souvent évincé dans les anciennes méthodologies. Les formes dialoguées de la langue facilitent l'accès au sens, la présentation du lexique et des structures apprises pour leurs mémorisations et leurs réemplois dans les situations potentielles. Quant à l'écrit, il n'est pas introduit que comme un dérivé ou un prolongement de l'oral.

Comment fait-on un cours selon la MAV ? Cette question avait largement suscité l'intérêt des enseignants et des chercheurs, pour y répondre, J. Cuq et I. Gruca dans leur dictionnaire de la didactique, présentent les différentes phases d'un cours selon la méthodologie SGAV. Ce sont des moments d'enchaînement qu'il est important de les respecter pour réussir la tâche de l'enseignement. En un premier temps, on commence avec la présentation des dialogues enregistrés et illustrés avec un ensemble d'images regroupées dans un film fixe. En un second temps, on fait une explication progressive et détaillée des différentes répliques du dialogue ainsi que les images qui l'accompagnent. Puis, ça vient la phase de la mémorisation des structures qui se faisait par le biais de la répétition. À ce moment-là, l'enseignant est censé faire des corrections qui sont principalement phonétiques. Après avoir mémorisé les structures apprises, l'apprenant est appelé à réemployer et réinvestir de qui l'as appris dans des situations proches, mais pas similaires à celles dans lesquelles, il était précédemment intégré. Finalement, le produit final de l'apprentissage prend majoritairement la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation. À travers ces activités d'intégration, l'apprenant se trouve plus à l'aise et plus spontané en reproduisant les éléments qui les ont appris. Les objectifs de ces moments de cours sont en ordre la compréhension globale de la situation dont l'apprenant est intégré, l'explication et la clarification des connaissances nouvelles, la correction phonétique puis la mémorisation des structures, l'exploitation des apprentissages dans d'autres situations peu différentes et enfin, la concrétisation de l'apprentissage sous forme d'activités pratiques. (Cuq & Cruca, 2002, pp. 262-263)

D'après ces étapes de cours explicitées ci-haut, il est remarquable que la place qu'occupait la répétition était essentielle pour passer d'une compréhension d'un dialogue à une

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

production d'un autre. Alors, on peut dire que cette méthodologie fonctionnait principalement avec les exercices de répétition et de la mémorisation et avec une grammaire inductive implicite. Corollairement, cette vision a évincé considérablement le sens et le vocabulaire en faveur de la forme des structures. À partir des années quatre-vingt la méthodologie audio-visuelle a décliné au profit de l'approche communicative. Quoique les contestations n'aient tardé pas à jaillir à plusieurs reprises, l'empreinte de la méthodologie SGAV reste éternelle dans l'histoire de la didactique des langues. En fait chacune des méthodologies et des approches de l'enseignement ont servi d'une manière ou d'une autre l'évolution de la réflexion théorique sur l'enseignement. Comme expliqué par R. Galisson (1980), certes le « *changement didactique balance entre rupture et continuité, mais il faut admettre que chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces.* » (Martinez, 2011, p. 71).

III.1.6. L'approche communicative

L'approche communicative est comme les autres, apparut suite à un besoin linguistique, social et politique et particulièrement avec l'avènement de nouvelles réflexions théoriques. Cela est bien évident, car, « *aucune méthode ou approche ne se développe en vase clos; des conditions sociales, géographiques, historiques et culturelles expliquant les caractéristiques que prend un mouvement en émergence* » (Germain, 1993). Cette approche a fait son apparition à partir des années quatre-vingt comme une réaction aux méthodologies précédentes, notamment la MAO et la SGAV qui s'appuyait sur le béhaviorisme et l'automatisation du comportement verbal humain. L'approche communicative trouve son noyau dur dans la théorie cognitive et constructiviste sur lesquelles reposent plusieurs d'autres théories de référence. Elle propose une perception plus active de l'enseignement apprentissage en mettant l'accent sur l'apprenant et son activité en classe, comme étant le premier et l'unique acteur de son apprentissage. Sur ce sujet P, Robert affirme que :

Les méthodes fondées sur l'approche communicative ont conquis leur lettre de noblesse à partir de 1975. Elles visent à doter l'apprenant d'une compétence communicative pour le rendre autonome en centrant sur lui leur enseignement. Pour cela, elles privilégient l'apprentissage fonctionnel de la langue, font appel à l'intelligence et la créativité de l'apprenant, privilégient les activités cognitives mises en scène dans des situations simulées de communication orales ou écrites. (Robert, 2008, p. 132)

L'approche communicative a mis une fin aux anciennes pratiques d'enseignement dont l'élève est passif, soumis à l'autorité absolue de l'enseignant, stimulé par des éléments externes

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

dont il doit accepter, mémoriser et répéter sans aucun effort personnel. Désormais, l'apprentissage est un processus actif qui se déroule à l'intérieur même de l'apprenant, qui se fait par une activité mentale de construction de sens. Cette activité est influencée par des variables intrinsèques chez l'apprenant ou extrinsèques relatives à son entourage. De ce fait, on peut dire que l'approche communicative a fait de profondes modifications des pratiques précédentes, l'apprenant est devenu le responsable de son apprentissage, l'enseignant est, donc « un accompagnant » qui guide, oriente et évalue.

Comme indiqué par son nom, la première finalité de cette approche est le développement d'une compétence de communication qui comporte à son tour de multiples compétences. J. Cuq et I. Gruca proposent une définition qui semble complète en identifiant les composantes essentielles formant un ensemble cohérent qui aboutisse à une compétence globale dite communicative: d'abord, une composante linguistique qui englobe tous les types de connaissances des règles grammaticales, lexicales et phonologiques. C'est à travers cette composante que l'individu peut avoir le bagage linguistique nécessaire pour comprendre et faire comprendre les autres. Elle est certes, prépondérante, mais certainement insuffisante, seule. Ensuite, une composante sociolinguistique qui consiste à maîtriser les règles socioculturelles de l'usage linguistique des différentes structures langagières et de les adapter selon la situation de la communication, ses exigences, ses intentions communicatives et particulièrement les spécificités des partenaires de la situation de communication. Puis, une composante discursive qui consiste à identifier et à distinguer les différents types de discours et à assurer la cohésion et la cohérence des énoncés selon les particularités de la situation de la communication. Enfin, la composante stratégique qui se définit comme la capacité de l'usager de la langue d'employer les techniques verbales et non verbales pour réussir sa communication et pour rectifier les dysfonctionnements d'ordre linguistique ou socioculturel qui peuvent survenir lors de la communication. (Cuq & Cruca, 2002, pp. 265-266)

Identifier ces éléments qui forment « la compétence communicative » est un sujet qui animait plusieurs fortes controverses entre les théoriciens, car chacun définit cette compétence d'une façon qui diffère par rapport à l'autre. Pour jeter un coup d'œil sur ces différentes définitions présentées dans les anciens travaux sur l'approche communicative, J. Bérard propose un schéma qui englobe les premières tentatives d'explication :

Tableau 3 : les composantes de la compétence communicative. (Bérard, 1991, p. 20)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

<p><i>COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC).</i> -Pour Hymes $CC = \text{règles linguistiques} + \text{règles d'usage}$ -Pour Canale et Swain $CC = CL + CS + CST$. -Pour Sophie Moirand $CC = CL + CD + CR + CS$. + Actualisation (phénomènes de compensation.</p>	<p><i>CC: compétence de communication..</i> <i>CL : compétence linguistique.</i> <i>CS : compétence sociolinguistique.</i> <i>CST : compétence stratégique.</i> <i>CD : compétence discursive.</i></p>
---	--

Dans cette acception, le développement d'une compétence linguistique, lexicale et grammaticale ne peut en aucun cas être suffisante pour réussir une communication. Certes, on ne peut pas nier l'importance, voire l'indispensabilité des compétences langagières pour s'engager et pour prendre part dans les différentes communications, mais les autres aspects valorisés et mis en exergue par l'approche communicative sont aussi déterminants pour réussir l'intercompréhension et le contact avec l'autre. Cette idée majoritairement absente dans les méthodologies précédentes, considère la compétence linguistique comme étant une des composantes d'une compétence plus globale qui est « la compétence communicative ». L'enseignant est alors censé travailler les différentes composantes de cette compétence globale pour réussir la formation d'un interlocuteur communicatif et actif au plan social et culturel.

Nous ouvrons dans ce cadre une petite parenthèse pour répondre à une question souvent posée. Pourquoi une approche et non pas une méthodologie communicative? Pour y répondre, A. Seara trouve qu' « elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. » (Seara, 2001, p. 12). Pour d'autres, elle est nommée approche pour son caractère souple contrairement à la méthodologie caractérisée par une rigidité et une intransigeance de ses pratiques. Les méthodologies précédentes remplissaient une fonction prescriptive des moments, des étapes et des composantes d'un cours de langue. Quant à l'approche communicative, le choix est à l'enseignant de manipuler les variantes et les données selon les caractéristiques de son public, son contenu et son contexte.

L'approche communicative ne détermine pas des lois rigoureuses dirigeant la pratique, mais des points d'appui appelés également « lignes de force » (Martinez, 2011, p. 77) qui la caractérisent et que nous allons réciter puis développer brièvement en ordre :

- L'apprenant est au centre de la situation d'enseignement-apprentissage : « D'une prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'élève. » (Galisson, 1980)
- La primauté est toujours aux communications orales quoique l'écrit soit valorisé.
- Une approche interdisciplinaire de l'enseignement.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

- La mise en exergue la notion du « besoin langagier » de l'apprenant.
- L'avènement de la notion de « acte de parole » qui a changé l'enseignement de langue du point de vue tantôt pratique, tantôt théorique.

D'abord, cette approche fait une centration sur l'apprenant, car elle vise l'autonomisation, la responsabilisation du sujet apprenant pour le faire participer activement dans son apprentissage. L'idée de la classe homogène a disparu en faveur de la différenciation pédagogique suite à une forte prise de conscience des disparités individuelles des apprenants. Cette différence trouve son origine dans « *un constat anthropologique indiscutable qui est l'hétérogénéité entre les humains, donc, il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière* » (Robbes, 2009, p. 5). Selon P. Perrenoud, la pédagogie différenciée est une réalité indéniable. Il est impossible de trouver une classe homogène comme il est utopique de rencontrer deux élèves qui se manifestent vis-à-vis de l'apprentissage de la même manière ni qui sont traités d'une même façon par l'enseignant. La pédagogie différenciée a pour objectif la gestion des écarts entre les individus d'une manière qui permet de les mettre au service de la réussite scolaire. P. Meirieu affirme que la pédagogie différenciée ne peut qu'être omniprésente dans le contexte scolaire et dans la réalité pédagogique et sociologique observable. (Meirieu, 1996)

En prônant une pédagogie différenciée, les besoins, les motivations, les modes d'apprentissage de l'apprenant sont pris en considération pour la formation d'un dispositif d'enseignement adéquat et bien réussi. Selon cette perspective, le modèle de l'enseignant qui sait, fait et manipule tout, est considéré très vieillot, car :

Le rôle de l'enseignant ne saurait, dès lors, qu'en être profondément modifié. Il reste sans aucun doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du « paradigme » général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et leurs parcours d'apprentissage propres. (Martinez, 2011, p. 80)

De ce fait, l'approche communicative a entraîné de profondes modifications au niveau des relations entretenues entre les trois pôles du triangle didactique, notamment la relation enseignant- apprenant. Cette vision nouvelle a fait, donc une restructuration de la situation de classe et a créé de nouveaux scénarios pédagogiques répondant aux « besoins » des apprenants. En outre, selon cette approche communicative, la priorité continue à être à l'apprentissage de la

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

communication orale. Cela ne veut pas dire que l'écrit est marginalisé, mais il prenait sa place au second plan, la compétence orale était, alors prédominante selon cette perspective. Cette fois-ci, les dialogues sont naturels et non plus artificiels comme dans la MAO et la MAV. Cette approche émergente prend le phénomène communicatif dans sa totalité et avec toutes ses dimensions contrairement aux méthodologies précédentes qui s'appuyaient sur des dialogues aseptisés et souvent coupés du contexte réel.

Par ailleurs, cette approche a favorisé l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité au service de la didactique de langue dans la mesure où elle faisait des appuis théoriques dans les différentes disciplines : la sociologie, la psychologie, la linguistique et autres sont considérées comme des éléments d'influence sur la situation de la communication et sur l'apprentissage. Comme confirmé par E. BÉRARD :

L'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Elle se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où sa diversification développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques: sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique... (Bérard, 1991, p. 17)

Nous avons précédemment signalé que cette approche optait pour une analyse et une compréhension approfondie des besoins langagiers des apprenants. Cette analyse a pour objectif ultime le recueil des données relatives à l'apprenant, influençant son apprentissage, son activité dans la classe et son comportement vis-à-vis du contenu ou la stratégie d'enseignement. À travers ce processus d'analyse des besoins langagiers, on peut déterminer de façon assez claire ce que nécessite réellement l'apprenant en matière de langue : son profil, ses objectifs, la raison pour laquelle il apprend la langue, son mode d'apprentissage, ses motivations. Ces éléments aident l'enseignant à choisir son contenu, sa méthode, et même son mode d'évaluation. Le plus important, cette analyse des besoins langagiers permet de jalonner le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que guider et orienter l'action des enseignants de langue.

Contrairement aux méthodologies précédentes caractérisées par une rigidité des principes, l'approche communicative offre une nouvelle vision dans laquelle les décisions principales sont laissées à la discrétion de l'enseignant selon son analyse et sa compréhension de son public et de leurs besoins qui varient de l'un à l'autre. Sur ce sujet, E. BÉRARD explique qu' « À l'inverse des méthodes dans lesquelles tout est défini à l'avance, l'analyse de besoins procède d'une approche systémique qui tend à répondre à des besoins de formation pour des publics divers à la

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

fois dans leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissage, dans leur fonctionnement communicatif et culturel » (Bérard, 1991, p. 33)

Il n'est peut-être pas inutile de mentionner que cette idée de besoin trouve son origine dans l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique citées ci-haut. Les élèves, donc ne peuvent avoir un même profil de rentrée, ni, ils peuvent avoir des besoins et des motivations identiques, et sûrement ils ne peuvent, en aucun cas mobiliser les mêmes stratégies et techniques d'apprentissage. Bien cerner les besoins de nos apprenants permet de lutter contre l'échec scolaire, la passivité déroutante et le désintéressement à l'égard de l'école. A. Seara trouve que principalement « *on détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.*» (Seara, 2001, p. 13). De sa part, R. Galisson affirme que : « *Les besoins langagiers interviennent de façon constituante dans l'établissement des finalités et des contenus, c'est-à-dire dans les lieux stratégiques du projet d'éducation. Ainsi, après avoir été traduit en objectifs, ils seront transformés en actes de parole et en notions qui seront à leurs tours convertis en formes linguistiques* » (Galisson, 1980, p. 20)

Ces conceptions révèlent la relation étroite des deux notions « besoins et actes de parole » et la dépendance de l'une à l'autre. Cela nous conduit inéluctablement à poser la question : Qu'est-ce qu'un acte de parole et comment peut-il mettre les besoins de l'apprenant au centre de la situation de la classe de langue. Cette notion qui était mise en valeur dans les recherches d'Austin (1962) et de Searle (1969) est définie par J. Cuq dans son dictionnaire de la didactique comme étant une notion qui « *constitue le fondement de la pragmatique, depuis sa naissance dans le champ de la philosophie 'du langage* ». *Le langage y est appréhendé comme un outil d'action plus que de représentation : l'énonciation n'est pas seulement constatée, mais performative* » (Cuq, 2003, p. 12). On parle d'une performance dans la mesure où l'apprenant est capable d'agir dans les différents contextes de communication : demander, inviter, accepter, prévenir, féliciter et plusieurs autres actes de parole. Cela veut dire qu'on apprend une langue pour la pratiquer, et que dans une approche communicative « *le langage est désormais perçu comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées* » (Martinez, 2011, p. 75)

Ces actes de paroles sont choisis en fonction des besoins des apprenants. Dans ce sens, l'apprenant est prééminent et il participe activement à son apprentissage, au choix des documents

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

et des supports pédagogiques comme aussi à la mise en œuvre des programmes. En somme, il est vrai de dire que l'approche communicative a des retombées considérables dans l'histoire de la didactique des langues et dans la construction de l'image d'un enseignement actif, pragmatique et constructif qui prend le fait communicatif dans sa globalité et avec ses composantes d'influence. Son impact positif sur le déroulement de l'enseignement-apprentissage de la langue est loin d'être ignoré ni, à d'être dévalorisé. Sans elle, la réflexion interculturelle multidimensionnelle de la situation de communication ne pouvait voir le jour, ni ne pouvait certainement parvenir au degré de la réussite qu'elle a atteint aujourd'hui. Certes, cette approche dite « préférée » a pu garder sa place dans l'enseignement- apprentissage de la langue jusqu'à l'heure actuelle, mais cela n'a pu empêcher l'apparition de nouvelles approches et de nouvelles réflexions sur l'enseignement, car, c'est un domaine perpétuellement évolutif et adaptatif qui est en recherche constante de la perfection et du meilleur rendement du processus d'enseignement-apprentissage.

III.1.7. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle ne vient pas substituer l'approche communicative ni pour mettre une fin à ces pratiques et ses postulats de base, mais plutôt pour s'y ajouter. *« Tout comme celle qui est communicative, cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation. C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode, mais comme une approche ou une perspective »* (Saydi, 2015, p. 17). Cette approche a enrichi son prédécesseur en ajoutant un volet plus « actionnel » au fait communicatif. Dans ce sens, l'apprentissage de la langue doit être couronné par une « tâche sociale » et par une action faite par l'apprenant, désormais « acteur social ». La perspective actionnelle trouve une bonne partie de son fondement théorique et de ses principes dans l'approche communicative. Ce sont justement ses affinités entre l'approche actionnelle et son prédécesseur qui a animé les débats dont la problématique principale est la continuité ou la rupture entre les deux perspectives. C. Puren s'interroge sur ce point et répond en analysant les anciens travaux sur ce sujet. Il affirme que l'approche actionnelle est une restructuration interne de l'approche précédente et que *« la plupart des didacticiens français de (FLE) ont considéré à l'époque qu'il n'y avait pas rupture, mais continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, et un bon nombre d'entre eux maintiennent encore actuellement cette position »* (Puren, 2011)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Pour mieux définir cette approche et bien déterminer ses principes fondamentaux, nous avons recouru à la définition du CECR qui semble la plus claire et la plus complète :

L'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Dans la définition du CECR, l'expression qui attire notre attention, est celle de l' « usager de la langue ». Selon l'approche actionnelle et tout comme l'approche communicative, l'apprenant doit être actif, agissant et participatif dans le scénario de son apprentissage. Mais la première s'appuie principalement sur « la pédagogie de l'action ». Cela veut dire que l'apprenant doit se manifester au sein de son entourage avec la langue apprise en faisant des tâches sociales, en participant à des faits communs et en résolvant des situations problème dont il fait partie intégrante. Dans cette perspective, la langue n'est plus un code désincarné comme aux anciennes méthodologies, mais est un instrument pour atteindre un objectif qui n'est pas toujours linguistique, mais majoritairement social et culturel. La notion « acte de parole » de l'approche communicative est classée au second plan après la notion de « action ». Selon la vision actionnelle, les actes de paroles n'ont de valeur ni de sens que s'ils sont concrétisés sous forme d'actions réelles bien ancrées dans des contextes situationnels de la vie courante. C. Puren qualifie la perspective actionnelle comme étant l'approche de l'agir social (Puren C. , 2011, p. 6), l'apprenant est de ce fait, considéré comme un acteur social à part entière censé réaliser une batterie de tâches et d'actions relatives à des activités sociales : résoudre un problème, atteindre une finalité, remplir une mission, négocier avec un partenaire social, établir un ordre, pouvoir se débrouiller dans un voyage ou dans une communication avec des interlocuteurs provenant d'autres appartenances ou dans le cadre d'une même société multiculturelle. Selon cette réflexion, et en vue d'assurer la bonne conduite de l'ensemble de ces activités, la perspective actionnelle exige la mobilisation des « *ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Dès lors, cette pédagogie de l'action favorise l'apprentissage interactionnel exploitable dans les diverses situations de communication, en s'appuyant sur l'idée que « *on apprend mieux en faisant une tâche concrète* ». Cette tâche que devrait réaliser l'apprenant permet de renforcer

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

ses aptitudes et ses savoir-faire interculturels qui lui permettent de réussir ses communications par-delà des frontières culturelles et linguistiques et d'identifier avec une conscience interculturelle les « *ressemblances et différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83).

D. Coste dans son article publié dans un ouvrage collectif sur l'approche actionnelle, détermine les frontières entre les deux concepts « tâche » et « action » qui sont souvent utilisées d'une manière interchangeables. D'après lui, la tâche est une action dirigée, planifiée et marquée par un début et une fin bien mentionnés dont le déroulement, la durée, les résultats et leurs modes d'évaluation sont précisés au départ. D. Coste affirme également que la tâche regroupe les activités langagières et non langagières contrairement à l'action qui se concrétise majoritairement en : « *activités langagières (réception, production, interaction, médiation) qui elles même sont analysables en termes de réalisation/ compréhension de l'acte de langage (remercier, demander une information, protester etc.) et de genre (conférence, débat, éditorial etc.)* » (Rosen, 2009, p. 15). Il importe de souligner que le CECR duquel nous avons repéré notre définition du départ, est le document référentiel qui a ébauché l'approche actionnelle. Cette base de données est loin d'être dogmatique ni d'être prescriptive, mais elle constitue un outil de réflexion qui envisage la pratique avec souplesse. Le CECR est, en réalité, « *un «cadre » dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original. Il donne une perspective et des points de repère, propose des outils...et suggère les matériaux qui donneront de la couleur à l'enseignement.* » (Girardet , 2011, p. 3).

Dans le cadre de notre panorama méthodologique, on ne peut pas parler de l'approche actionnelle sans mettre le point préalablement sur l'approche communicative dans l'intention de mieux assimiler les particularités de son successeur. De façon globale et plus compendieuse, on peut les distinguer selon deux complémentarités : l'approche communicative s'appuie davantage sur le sens et le contexte de la communication. Elle prône pour l'intercompréhension des interlocuteurs en dépit de la différence de leurs schémas interprétatifs. En revanche, l'approche actionnelle donne la place du choix à l' « action » et à la « tâche » et considère la formation d'un acteur social une de ses implications essentielles. Quant à elle, ce qui essentiel est la co-compréhension entre les communicants, car « *la perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers.* » (Thibert, 2010, p.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

1). Alors, on assistait à un passage d'une approche qui vise le développement d'une compétence communicative et ses composantes à une approche qui s'intéresse plus aux formes d'usage social.

Pour l'enjeu culturel, il s'agit d'un passage d'une approche qui se focalise sur « l'interculturalité » à une approche de la « co-culturalité ». Les travaux de C. Puren publiés sur l'approche actionnelle et communicative, ont fourni toutes les réponses cherchées sur ces deux perspectives d'enseignement. Dans ses articles, et malgré le flou des frontières entre les deux approches, il présente une comparaison simple et claire que ne peut que la citer à la fin de cette rubrique pour synthétiser tout ce qu'était préalablement dit. Dans un tableau comparatif, C. Puren affirme que :

L'AC, qui concerne l'enseignement-apprentissage de la langue, est accompagnée d'une approche spécifique à l'enseignement apprentissage de la culture. Il s'agit de l'approche dite « interculturelle », les deux cultures travaillées en contact étant les cultures des deux sociétés en présence en classe : celle des apprenants, et celle du/des pays dont ils apprennent la langue. L'approche culturelle spécifique à la PA est différente : il s'agit d'une approche que j'appelle « co-culturelle », l'attention principale se portant tout naturellement sur les cultures communes d'action dans les différents domaines : dans le domaine éducationnel, cette co-culture, est par exemple ce que l'on appelle la « culture scolaire », ou, dans une classe, la commune d'enseignement apprentissage à mettre au point ensemble ; dans le domaine public, il s'agit par exemple de la « culture citoyenne », dans le domaine professionnel, de la « culture du métier » ou de la « culture d'entreprise. » (Puren, 2014)

Le co-culturel qu'évoque cette perspective, exige la présence d'un accord culturel dans lequel, nous définissons un ensemble de principes culturels sur lesquels les acteurs d'une situation de communication doivent se mettre d'accord pour réussir une tâche collective ou une action commune. Une nouvelle réflexion vient alors de naître.

III.1.8. L'approche éclectique

Après avoir présenté une vue d'ensemble sur les grands courants méthodologiques qui ont dessiné l'histoire de l'évolution de la didactique des langues étrangères, il est d'une importance capitale de souligner que nous vivons actuellement l'ère de l'extrême diversité dans laquelle la méthodologie et la vision unique et imposée est totalement refusée par un groupe important d'enseignants et de praticiens. Ce refus d'une méthodologie constituée, forme le noyau dur de l'éclectisme méthodologique qui caractérise notre ère. Comme indiqué par son nom, cette approche naissante consiste à choisir et à sélectionner d'une manière bien réfléchie des pratiques, des contenus, des matériels et des objectifs du processus d'enseignement apprentissage à partir des méthodologies précédentes sans être soumis à une norme écrite unique et rigide. Selon C.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Puren, on peut distinguer trois niveaux d'éclectisme: « *celui des pratiques didactiques, celui des matériels didactiques, ou celui du discours didactologique, en raison des spécificités de chacun de ces niveaux ainsi que des positions, contraintes et enjeux propres aux différents acteurs correspondants.* » (Puren, 2013, p. 14)

L'éclectisme consiste principalement à harmoniser une méthodologie personnelle à partir des éléments issus ou empruntés de différentes méthodologies ou approches. Sans aucun doute, ces éléments seront isolés de leur charge théorique et réemployés dans la classe d'une manière raisonnée et porteuse d'avantage au scénario pédagogique imaginé par l'enseignant. Dans une approche éclectique, les méthodologies d'enseignement se croisent, se cohabitent, formant une formidable mélodie pédagogique qui s'adapte avec le rythme et le besoin de l'apprenant et de son enseignant. J. Robert précise que « *en didactique des langues, une méthode éclectique est une méthode composite, cohérente, bien que formée d'éléments empruntés à différentes méthodologies (traditionnelle, structuro-globale, approches contemporaines)* » (Robert, 2008, p. 74).

Entre défenseur qui trouve dans l'éclectisme une voie plus souple et adaptative aux situations d'enseignement-apprentissage qui sont multiples et plus au plus diverses et opposant qui le considère comme une approche incohérente et mal étudiée couvrant les pratiques aléatoires exercées par les enseignants. L'éclectisme demeure une réalité qui s'impose dans les classes de langue sans préalable formation des formateurs. Ce manque de formation, ainsi que le degré de la performance que nécessite la mise en place d'un éclectisme méthodologique par les enseignants, nous incitent à penser à l'efficacité de ce processus en l'absence d'un cadre de références qui l'organise. Certes, tout le monde cherche cette méthode idéale qui convient à ses apprenants et qui s'adapte à leurs rythmes et à leurs besoins, mais certainement personne ne peut prendre le risque de transformer les apprenants en sujets « expériences » dans une perspective qui peut vouer à un échec patent comme elle peut avoir des résultats surprenants. Dans son ouvrage, C. Puren et en dépit de sa conscience profonde des dangers que peut provoquer un mauvais choix méthodologique, il trouve que l'approche éclectique est synonyme de liberté et de créativité : « *Certains pourront penser que cette ère éclectique dans laquelle nous sommes entrés, n'a décidément pas le charme de l'ère passée des certitudes. Mais ces certitudes étaient des servitudes, et comme l'a dit le philosophe Karl Jaspers, l'incertitude est l'espace même de notre liberté.* » (Puren, 2013, p. 128). Bref, entre un désenchantement et un engouement, l'éclectisme

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

continue de dessiner un tableau méthodologique d'une didactique complexe et multidimensionnelle.

III.1.9. L'approche interculturelle

Force est de rappeler que la présentation des différents courants méthodologiques que nous avons faite dans ce chapitre a pour objectif ultime de suivre l'itinéraire de l'évolution de la perspective interculturelle dès l'apparition de sa forme primitive jusqu'à sa finalisation et sa préconisation comme étant une approche à part entière en didactique des langues. C'est une approche dans la mesure où elle se réalise par la réification d'une « posture intellectuelle » et par la mise en pratique didactique et pédagogique. C'est une approche, car elle concerne beaucoup plus la pratique que la théorie abstraite. (Blanchet & Lounici, 2007, p. 19). Avant de définir cette notion et d'analyser ses composantes, son impact et sa pédagogie, il est de première importance de synthétiser en quelques lignes l'évolution historique de la perspective interculturelle.

Il est communément admis que la vision interculturelle n'est pas apparue comme une réflexion bien homogène qu'avec l'approche communicative qui a mise en exergue la notion de la pluralité culturelle et celle du contact avec l'Autre. Ainsi née la nécessité de mobiliser un ensemble de compétences dont la compétence dite sociolinguistique est parmi. Cette prise de conscience de la diversité culturelle, sociale et religieuse a appuyé l'idée que la connaissance pratique des règles socioculturelles est déterminante pour parvenir à une communication réussie et bien efficace. Dans ce sens, le sujet communicant doit prendre en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques face à des interlocuteurs porteurs de schèmes culturels et interprétatifs différents pour assurer, néanmoins, que son énoncé soit bien et correctement déchiffré par le récepteur. Il est censé non seulement de maîtriser un code linguistique, mais intégrer conjointement le volet culturel et social qui lui permet d'assurer l'intercompréhension et éviter les quiproquos qui peuvent survenir à n'importe quel moment de la communication. Cette dernière paraît plus complexe qu'un simple échange linguistique entre des individus, car plusieurs éléments d'influence entrent en jeu pour déterminer les conditions et les résultats de cette rencontre précieuse entre le « moi » et l' « autre ». Sur ce sujet, B. Silva trouve que la classe de langue favorise le partage avec l'Altérité qui est dans son point de vue conditionné et manipulé par un ensemble de variables relatives à l'apprenant ou à l'enseignant et qui font partie inhérente de son identité. B. Silva affirme que :

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

En s'inscrivant dans une relation, l'altérité fait émerger la différence qui existe entre autrui et moi, l'autre tenant un rôle actif à l'intérieur de la relation, ayant sa propre subjectivité, c'est-à-dire ses propres références culturelles, inculquées par sa famille, l'école et son environnement social. Dans ce sens, il faudrait trouver un équilibre entre une totale singularité d'autrui et son appartenance à une totale universalité. C'est cet équilibre qui forme l'hétérogénéité d'un groupe. Et c'est sur cette base que fonctionne la communication, dans laquelle chaque apprenant, mais aussi chaque enseignant se trouve inscrit en classe de langues. (Armani, 2017, p. 83)

La classe de langue paraît comme un paysage aussi complexe et pluridimensionnel qui favorise le brassage entre les langues et les cultures différentes et la prise de conscience interculturelle. Dans cette rencontre entre la langue et la culture maternelle de l'apprenant et la langue et la culture cible, plusieurs éléments interviennent ensemble, formant une situation de partage qui est aussi riche et aussi compliquée quand il s'agit d'une société plurilingue et multiculturelle : les représentations, les identités linguistiques et culturelles ainsi que d'autres nombreuses composantes déterminent et encadrent ce contact de l'individu avec son autre. Ce contact qui peut se dérouler dans des conditions propices en insérant des ponts de liaison comme il peut se transformer en un scénario conflictuel et même guerrier, chose largement refusée par les didacticiens. La classe de langue est donc, le lieu privilégié pour la découverte de l'altérité et l'acquisition d'une compétence interculturelle qui lui permet de se retirer des relations superficielles stéréotypées et de mobiliser des stratégies diverses pour établir un partage harmonieux et une communication enrichissante avec les autres. Quand est-ce qu'il s'agit d'une situation interculturelle ?

C'est cette question qui tourmente la scène didactique actuelle. Pour y répondre, N. Auger affirme que « *dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturelité (...) la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle* ». (Blanchet & Coste, 2010, p. 11). En fait, l'approche interculturelle donne la place du choix à la discussion du concept du « malentendu » qui n'est guère valorisé par les anciennes méthodologies et qui n'a pris son envol qu'avec le cadre européen de références. Ce document historique a mis la notion du malentendu en cœur de la perspective actionnelle au vu de son importance pour le dialogue et les partages humains. L'apprenant se trouve confronté non seulement à des contraintes linguistiques qui peuvent changer l'interprétation du message produit, mais aussi à des variables d'ordre culturel qui perturbe la compréhension des écarts entre les cultures et les identités.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

À la fin de cette présentation succincte de l'approche interculturelle, il est important de citer les méthodes par lesquelles cette approche est mise en pratique. Pour faire le recensement, nous nous sommes appuyée sur la classification de (Collès, 2007, pp. 75-84). Une classification jugée la plus complète, exhaustive et la plus adoptée dans les recherches récentes. L'auteur identifie cinq méthodes qui touchent aux différentes particularités de la situation interculturelle :

A. L'approche de l'interculturel par les représentations et les stéréotypes : cette approche est fondée sur une valorisation des représentations. Elle repose sur l'idée que les représentations sont les instruments de la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans la classe de langue (Zarate, 1995). De ce fait, l'apprentissage se fait avec et à travers l'image mentale qu'il construit l'apprenant. Alors, il est nécessaire de procéder à une analyse approfondie de ces processus mentaux pour comprendre les mécanismes de leur construction et pouvoir les gérer rentablement.

B. L'approche de l'interculturel par le choc culturel : quand on parle du choc culturel, on ne peut qu'évoquer le fameux ouvrage du « *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* ». (C. CAMILLERI et. M. Cohen-merique, 1989), dans lequel, les auteurs présentent cette notion de choc qu'intervient lors du rencontre interculturelle. Pour les auteurs, ce choc peut être un instrument pour une prise de conscience de la grande différence entre les espèces culturelles. Alors, dans une situation de communication avec un exogroupe, l'individu développe ses idées dans un axe euphorique ou dysphorique. Cela veut qu'il construise un sentiment d'enthousiasme ou de frustration vis-à-vis d'un objet quelconque. Dans les deux cas, il retrouve sa stabilité cognitive après être secoué par une menace de l'inconnu qui est l'autre. C'est justement à travers ce processus que se construisent les nouveaux savoirs et que se modifie l'identité et que se forge la conscience de la différence et de la diversité.

Pour gérer et surmonter propicement ce choc, Cohen-Émerique (1999) (Collès, 2013, p. 54) propose un cheminement de trois étapes pour organiser d'une part, la rencontre avec l'Autre et pour comprendre, de l'autre part, l'autre et les spécificités qui le distinguent. Dans une première étape, il est important de s'informer de l'autre avant la confrontation, puis mettre provisoirement entre parenthèses nos opinions vis-à-vis de ses idées et ses croyances en donnant l'occasion à une écoute plus attentive et à une interprétation plus prudente et minutieuse du discours de l'autre et des éléments identitaires et culturels qu'il véhicule. Enfin, les parenthèses seront levées pour

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

articuler les différentes opinions exprimées et, c'est à ce niveau qu'on peut parler d'une rencontre harmonieuse avec l'autre et d'un dépassement avantageux du choc culturel.

C. L'approche de l'interculturel par le texte littéraire : cette approche repose sur une valorisation du texte littéraire comme étant un instrument efficace pour la mise en pratique de l'interculturalité. D'après le dictionnaire du littéraire, considéré comme l'une des précieuses œuvres évoquant la notion, la littérature est « *un domaine du savoir et de la connaissance, voire comme un carrefour interdisciplinaire et interculturel* » (viala, saint-jacque, & Aron, 2002, p. 343). Comme nous avons précédemment signalé dans le deuxième chapitre de ce travail, la place du texte littéraire est indiscutable dans la formation à l'interculturel, car il est considéré comme l'outil qui exprime mieux et bien explicitement les charges culturelles partagées à partir des discours linguistiques.

D. Approche pragmatique ou interactionniste : en s'appuyant toujours sur le recensement de L.collès, l'auteur mis en relief l'aspect interactionnel et pratique de l'interculturel. Dans sa définition, il insiste que l'interculturel est « *une invitation au dialogue, à l'échange avec l'autre différent, envisagé comme partenaire égal dans ce projet de communication* » (Collès, 2007, p. 20) . Il développe cette dimension interactionniste et pragmatique de l'approche interculturelle-dimension évoquée avant par A. Prétceille et Porcher (M. Pretceille, L. Porcher, 1996)- pour insister sur une réalité incontestable, qu'on ne fait pas l'interculturel pour faire apprendre aux futures générations des savoirs culturels proprement dit, mais de les doter des éléments culturels qui leur permettent d'échanger d'une manière harmonieuse avec les partenaires possédants d'autres schémas interprétatifs culturels.

E. Approche linguistique : approche linguistique appelée également approche de l'analyse du discours, c'est une réflexion qui repose sur le repérage du culturel à partir d'une analyse du discours linguistique. Elle consiste à faire tout un travail d'induction des marques de subjectivités, des traces d'opinion et des jugements de valeur avancés explicitement ou implicitement par l'énonciateur pour pouvoir à la fin identifier ces références culturelles. Cette approche sert à doter l'individu des mécanismes nécessaires pour repérer, décrire, analyser et parfois, critiquer les implicites véhiculés dans les différents énoncés.

R. Galisson donne naissance à une nouvelle réflexion dite lexiculturelle. La lexiculture est préconisée par l'auteur dans les années quatre-vingt pour désigner la réalité indiscutable que les mots ont des charges culturelles partagées. Cette réflexion gravite autour une idée avérée qu'on

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

peut comprendre la culture à partir des mots (Attruia, 2010, p. 9) et que les mots et la culture ont une consubstantialité naturelle (Galisson R. , 1999a, p. 479). De ce fait, analyser culturellement le discours paraît inéluctable pour accéder au sens réel des structures linguistiques, car parfois la définition dictionnaire n'est pas suffisante pour mener et réussir une communication avec l'autre provenant de l'autre univers culturel. L'approche par la pragmatique lexicoculturelle de R. Galisson stipule qu'on doit recourir à plusieurs disciplines humaines et sociales : l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, la sémiotique pour ne citer que ces quatre pour comprendre et faire accéder à la culture d'un groupe et d'une entité sociale et pouvoir corollairement interpréter correctement les discours reçus ou produits.

Donc, pour comprendre la charge culturelle du mot, il semble important d'assurer impérativement ce recours aux autres disciplines, il est nécessaire alors, de placer l'unité minimale de sens dans son cadre social, historique, géographique, ethnique... pour assimiler ce que nomme (Pruvost, 1999, p. 399), le « *référé* ». D'après lui, ce concept se situe au-delà du modèle linguistique classique du signifié, signifiant. Il est même au-delà de celui qui prend en considération le référent défini comme étant une réalité d'usage partagée. Le référé part plus loin et plus profondément pour désigner l'idée personnelle que mobilise chaque individu usager de la langue d'un signifié déterminé.

Après avoir présenté ce panorama des approches constituant une approche interculturelle globale, on peut dire que les frontières sont ouvertes l'une à l'autre, le choix d'une approche n'exclut absolument pas l'autre. On peut, cependant, travailler une analyse du discours d'un texte littéraire en s'appuyant sur l'approche par représentation et par stéréotypes. Le plus important est de parvenir à une interculturelité qui permet de vivre la diversité et la connaissance de l'altérité.

III.2.L'interculturel et la découverte de l'altérité

Dans cette rubrique, nous développons les notions de bases qui forment l'approche interculturelle et les relations qu'entretiennent entre eux. Une revisite de la riche bibliographie consacrée à l'explication des notions pivots de cette approche est inéluctable pour fournir un soubassement théorique aux relations de l'apprenant avec son entourage chargé de composantes diverses. Ce dernier est un usager de la langue selon le CECR qui doit remplir une fonction culturelle, pragmatique et sociolinguistique pour une compétence plus globale qui est la compétence communicative interactionnelle. Ces interactions entre « *des personnes de langues et*

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

de cultures différentes peut être l'occasion de malentendus, voire de rupture due à l'intervention des valeurs, d'implicite conversationnel et de paramètres sociolinguistiques différents selon les cultures d'appartenance des individus » (Nathalie Auger, Vincent Louis, 2009, p. 111). Ces considérations citées par le CECR, reflètent la forte volonté d'orienter l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère vers une perspective exclusivement actionnelle qui étudie le phénomène interculturel dans son intégralité et avec toutes ses dimensions dans l'objectif ultime de contourner les mauvaises interprétations et les malentendus qui sont potentiellement problématiques dans tout contact humain.

Nous vivons à l'ère de la diversité et de l'ouverture à l'autre. C'est une affirmation péremptoire. À la lueur des travaux lus sur ce sujet, on peut dire que nous sommes du point de vue anthropologique des interlocuteurs interculturels par immersion, car « *dans ce monde métissé la réalité anthropologique est devenue interculturelle.* » (Bosche, 2008, p. 9). Le tableau conceptuel que dessine l'interculturel semble riche et bigarré. Sa compréhension ne peut se faire sans l'appropriation d'un bon nombre de notions principales. Pour cela, il est de première importance de comprendre et d'expliquer, à cette rubrique, les profondes significations des différents concepts liés à notre sujet de recherche. Des concepts qui s'imbriquent majoritairement dans la mesure où on ne peut pas accéder au sens de l'un sans comprendre l'ensemble. Puisque, il est impossible de se tenir à une seule et unique définition pour chaque concept, nous survolerons dans ce cadre définitoire quelques champs de définitions en s'appuyant sur ce qui était déjà dit par les grands didacticiens, linguistes et anthropologues pour expliquer l'approche interculturelle et pour comprendre à la fin les dimensions de son intégration dans le contexte scolaire. Nous évoquerons dans les pages de ce troisième chapitre, en une liste qui n'est pas certainement exhaustive, six concepts essentiels formant le phénomène interculturel: la langue, la culture, l'identité, l'altérité, les représentations et les stéréotypes.

III.2.1. La langue

La définition de la notion de la « langue » semble plus difficile à délimiter dans une ou deux pages ou même dans un chapitre entier de recherche. Nombreux sont les investigations faites pour définir la langue et étudier ses particularités et ses dimensions. Un chercheur qui choisit le flot de l'interculturel ne peut ni ne doit avancer dans son travail sans comprendre profondément ce concept de base qui conditionne la communication humaine. Dans cette

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

rubrique, nous nous sommes référée, principalement à deux ouvrages principaux par lesquels nous avons pu suivre l'évolution théorique de la notion de la langue, le premier, c'est « cours de la linguistique générale » de F. Saussure et le deuxième de W. Labov « Sociolinguistique ».

La langue est définie différemment à travers le temps. Elle évolue et se transforme en fonction de l'époque et de ses exigences. Elle n'est pas et elle ne serait pas stable et unique pour tout le monde. R. Galisson et D. Coste reproduisent dans leur dictionnaire la définition de Saussure qui présente la langue comme :

Un système spécifique de signes articulés servant à transmettre des messages humains. La langue est de nature sociale : elle est partagée par une communauté qui en admet les conventions, mais qui, peu à peu, les modifie, d'où son caractère évolutif « diachronique ». On peut, en faisant abstraction de ce caractère évolutif, pratiquer une coupe à un moment d'histoire de la langue et en faire l'analyse « synchronique » (R.Galisson, D .Coste, 1976)

Cette définition de Saussure semble exhaustive quoi qu'elle remonte au siècle précédent. Elle présente le fait linguistique avec ses dimensions prépondérantes en insistant sur son aspect social. C'est par cette prise de conscience du côté social de la langue que les recherches ultérieures se fondent, non seulement au domaine de la linguistique, mais aussi dans d'autres champs disciplinaires. F. Saussure le père fondateur de la linguistique moderne, mis en exergue la sociabilité de la langue en initiant dans ses cours¹ à une discipline à part entière qui ne s'occupe que de la langue et dans laquelle les éléments linguistiques sont étudiés séparément des autres champs disciplinaires. Cela nous rappelle de sa fameuse définition qui présente la linguistique comme étant la discipline qui « *a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même.* » (Saussure, 1985, p. 317) . De ce fait, la langue est étudiée au niveau interne et les notions linguistiques ne sont expliquées que par d'autres notions linguistiques. La langue est isolée, donc, de toute charge externe qui peut l'influencer. Sur ce point, Saussure résume sa perception de la langue et de sa linguistique générale dans le passage suivant extrait de son ouvrage: « *notre définition de la langue suppose que nous en écartons tout ce qui est étranger à son organisme, à son système, en un mot tout ce qu'on désigne par le terme de « linguistique externe »* » (Saussure, 1985, p. 40)

¹ L'ouvrage de F de Saussure « *cours de la linguistique générale* » n'a été publié qu'après sa mort par ses apprenants Charles Bailly et Albert Séchéhaye en 1916. Cet ouvrage a influencé toute une génération de linguistes et même des chercheurs des domaines relatifs.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Nous ouvrons, ici, une petite parenthèse, pour mettre le point sur la différence entre la langue et la parole aussi qu'entre la linguistique interne et externe dans la théorie saussurienne. Saussure organise la langue et les notions qui en découlent en dichotomies, en établissant des liens binaires entre chaque deux notions d'une manière que les unes se définissent à travers et en opposition avec les autres. En s'inspirant de ces cours, on peut dire qu'il précise que la langue est la forme sociale du langage, le produit d'une institution sociale et le code commun qui ne peut être modifié par l'individu seul. Quant à la parole, elle représente la forme individuelle du langage, l'actualisation et la concrétisation de la langue par les individus. De l'autre part, il distingue également la linguistique externe qui s'occupe des domaines qui touchent du près ou du loin la langue et qui l'influence, de la linguistique interne qui ne s'intéresse que de son ordre propre. La linguistique structuraliste considère la langue comme un système où il y a toujours des rapports mutuels entre ses éléments en rompant avec ce qui est extralinguistique.

Il est vain de nier que F. Saussure a reconnu cette influence des autres disciplines humaines sur la langue et sur sa construction, mais il resta toujours attaché à l'idée que la linguistique doit être purement interne en ne donnant qu'un intérêt infime aux éléments extralinguistiques (Saussure, 1985, pp. 25-29). C'est justement sur ce point que le sociolinguiste Labov remis en cause l'optique saussurienne qui explique d'après lui: « *des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refuse toute explication fondée sur des données extérieures tirées du comportement social* » (Labov, 1976, p. 259). À la base de ces critiques, notre auteur définit la perspective sociolinguistique qui va s'intéresser largement de facteurs externes influençant la langue et ses usagers. Par ailleurs, J. Cuq explicite dans son dictionnaire de la façon la plus simple les deux aspects de la langue. Il identifie « *un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture)* » (Cuq, 2003, p. 146). Du point de vue systématique, « *la langue est conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d'idiome* » (Cuq, 2003, p. 146). Les définitions précédemment mentionnées, nous conduisent toutes, à une même réalité unique et irréversible que les deux aspects linguistique et social se mêlent et s'entretiennent une réciprocité relationnelle indétachable.

III.2.2. La culture

Une culture peut être définie comme étant l'ensemble des lois, des valeurs et des règles qui régissent notre vie quotidienne, nos comportements et la façon par laquelle nous manifestons dans les diverses interactions au sein de la communauté et par laquelle nous comprenons et nous interprétons le monde qui nous entoure. Elle se caractérise par ses traits distinctifs qui la distinguent des autres et qui la rend unique : la nourriture, le langage, l'habillement, les coutumes, les mœurs, les us... sont entre autres des éléments qui constituent une culture de groupe à laquelle nous obéissons sans même parfois, de rendre compte. Une culture a, double fonction. L'une est « *ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et l'autre est instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture* » (Abdallah-Preteuille, 2017, p. 11).

La première définition de la culture est celle de E.B. Tylor¹, une définition qui vient pour rompre avec l'idée du clivage qu'elle a anciennement prévalu. Désormais, la culture est un attribut commun à tous les êtres humains et toute opposition entre les deux expressions «peuple civilisé» et «peuple sauvage» est considérée comme une discrimination raciale qui est totalement refusée. E. Tylor nomme des cultures primitives et des cultures plus avancées pour désigner l'écart qui existe entre les divers groupes ethniques. La culture, d'après lui, englobe toutes les caractéristiques distinctives d'une société ou d'un groupe d'appartenance, des spécificités qui façonnent son quotidien et les particularités de sa vie (Cuche, 2010, pp. 16,17,18). Pour l'UNESCO, la culture est l'ensemble des éléments « *spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.* » (UNESCO, 1982, p. 1). Cette définition proposée par l'UNESCO semble incomplète, peu précise et moins descriptive, car elle n'a pas évoqué le caractère vivant et évolutif de la culture ainsi que les autres caractères que l'on attribue.

Il est alors, primordial de signaler que la culture n'est pas une simple juxtaposition d'éléments et de traits communs d'un groupe d'individus formant une société ou une entité et que « *la culture n'est pas un catalogue de caractéristiques figées, mais se présente avec des*

¹ Edward Burnett Tylor,(1832-1917) est un anthropologue qui a présenté en 1871 et pour une première fois dans son ouvrage « La civilisation primitive» la définition de la culture. Cette dernière est considérée comme la référence principale dans l'immense majorité des travaux portant sur la culture et les phénomènes dérivés.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

symboles, des liens, des hiérarchies, des ambivalences, des tensions, des emprunts à d'autres cultures et des bricolages permanents.» (Akkari, 2016, p. 17). A. Akkari insiste sur l'aspect dynamique, relationnel et interactionnel que devrait comporter toute définition de la culture. En empruntant les propos de (Lévi-Strauss, 1952), il affirme que: « *la diversité des cultures, qui ont une histoire, ne vient pas de leur éloignement, mais des relations qu'elles entretiennent* » (Akkari, 2016, p. 17)

La culture est évolutive avec le temps, adaptative avec les exigences et les nouveautés de l'époque. Elle est loin d'être un système clos qui s'isole des actualités qui l'entourent. La culture est en renouvellement constant. La globalisation, l'ouverture exponentielle et le brassage croissant des langues et des populations font de la culture un objet qui incorpore permanentement les normes et les valeurs nouvelles. Ce sont justement, ces normes sociales incorporées qui influencent les comportements des individus en donnant de nouveaux sens aux faits et en déterminant leurs actions et leurs réactions au sein ou à l'extérieur du groupe.

L'anthropologue M. Bosche met en lumière et confirme également le caractère dynamique et interactionnel de la culture que nous avons ci-haut cité. Dans son optique :

La culture est vivante. Peut-être est-elle même un aspect essentiel de la vie collective puisque c'est la vie des sociétés. Elle ne se réduit pas aisément à des objets derrière les vitrines d'un musée imaginaire. Car que faire d'une culture de musée lorsqu'on doit interagir vraiment avec elle ! La culture est action et surtout relation. (Bosche, 2008, p. 22)

Dans cette acception, chaque individu acquiert inconsciemment suite à ses interactions avec son entourage, une culture qui devient avec le temps constitutive de son esprit et déterminante de son comportement de citoyen et de son mode vie autant qu'acteur social. La culture est de ce fait, présente dans chaque individu, manipulant sa façon d'agir et sa conduite de ses affaires. La culture, de sa part, évolue, s'enrichit, s'accommode et s'harmonise avec les exigences croissantes de l'ère et des individus provenant d'appartenances de plus en plus diverses. Les éléments culturels ne sont pas alors, des composantes d'une liste illustrative et descriptive qui récite un ensemble de règles sociales à respecter ou des démarches communes à suivre, mais ils sont des actions et des réactions inhérentes chez l'homme qui concrétisent sa pensée et sa perception du soi et de l'autre et qui organise son comportement dans ses interactions avec son entourage. La culture ne peut en aucun temps être entièrement homogène, car elle abrite une multiplicité de sous-cultures qui varient selon plusieurs paramètres : l'appartenance générationnelle, politique,

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

professionnelle, religieuse, sociale ou régionale. Avec le temps et l'imprégnation, ces éléments feront partie d'un rituel communicationnel et interactionnel commun.

Force est de rappeler que la culture détermine notre vision du soi et de l'autre comme elle définit également la perception de l'autre sur nous, c'est la capacité à distinguer et d'être distingué au milieu social. C'est cette connaissance culturelle acquise ou apprise qui donne du sens aux faits et qui permet aux gens de vivre et de communiquer efficacement dans un milieu multiculturel. En parle d'une société multiculturelle dans la mesure où il n'y a pas une culture unique pour tout le monde, mais de « cultures » et car, « *au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites, mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble.* » (Cuq, 2003, p. 63). Il est opportun, de préciser aussi, que les théoriciens distinguent deux types de culture :

- 1- La culture cultivée « savante ».
- 2- La culture partagée « populaire ».

La culture cultivée appelée également, la culture apprise. Comme son nom l'indique, elle s'apprend à travers un processus d'apprentissage planifié et préalablement programmé. Dans son dictionnaire didactique, J. Cuq choisit de la nommée « livresque » car, on la trouve principalement dans des ouvrages et dans les documents d'histoire, de la littérature, des arts, de la musique, de la peinture et du patrimoine culturel d'un peuple. La culture savante s'oppose systématiquement « *à la culture anthropologique « des pratiques culturelles », celle qui règle toutes les façons de vivre et de se conduire et qui constitue une partie essentielle de l'identité de chaque individu.* » (Cuq, 2003, p. 147). Cette culture dite cultivée est destinée exclusivement à un groupe social scolarisé, chercheur ou atteint d'un certain niveau culturel contrairement à la culture populaire qui appartient à tout le monde même ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école.

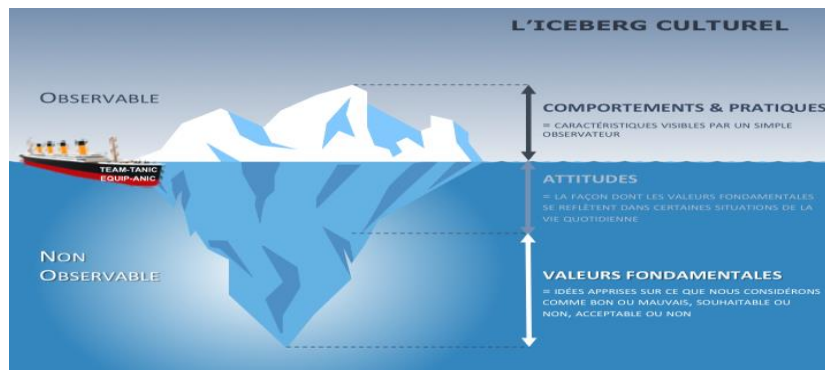
Cette culture partagée, autrement dit, la culture anthropologique acquise s'acquiert à travers les interactions et les contacts humains. Elle est inculquée spontanément dans l'esprit et sans aucun effort de mémorisation à partir de l'environnement de l'individu, commençons par sa famille qui constitue l'unité première de la communication jusqu'à la société et le monde entier auxquels l'apprenant est perpétuellement confronté. L'acquisition d'une culture partagée se fait à travers des communications et des rencontres directes ou à travers les informations transmises par le biais des médias et des moyens de communication. Ces habitudes et ses informations qui forment la culture du groupe deviennent convictions et parties inhérentes de l'identité collective. Elle forme si nous voulions ou pas nos représentations qui déterminent et influencent notre vision

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

de nous-même et du monde extérieur. Sur ce point, M. Bensekat affirme l'existence de deux cultures distinctes qui forme l'optique générale d'une société aux yeux de l'autre et qui donne aux individus le sentiment d'appartenance à une collectivité: « *on trouve tout d'abord, une culture savante, qui comprend les cultures scientifiques, artistiques, historiques et philosophiques des élites en place. À l'opposé, il existe une culture populaire, qui prend corps dans les catégories sociales plus modestes, rurales, urbaines ou ouvrières, et se développe avec le temps.* » (Bensekat, 2012)

En revenant un petit peu à l'histoire, on peut constater que les culturalistes utilisent souvent plusieurs comparaisons pour représenter le phénomène culturel dans sa complexité et avec toutes ses dimensions. G. Hofstede (1928) a proposé le modèle de "l'Oignon Culturel" qui représente la culture comme étant trois couches autour d'un cœur noyau qui est les valeurs. D'autres usent l'arbre pour désigner les réalités cachées et observables de la culture. Mais, la métaphore la plus employée par les interculturalistes, c'est celle de l'iceberg de E. T. Hall (1976). Ce modèle qui compare la culture à une glace flottante dont la plus grande partie qui stabilise le tout est immergée sous l'eau, tandis qu'une petite partie qui ne dépasse 20% de son volume est émergée et observable.

Figure 9 : le modèle de l'iceberg culturel (Aimetti, 2014)



En se référant à la classification des éléments culturels proposés par le modèle ci-dessus (Aimetti, 2014) qui s'appuie sur l'iceberg classique de Hall, on peut identifier deux parties de la culture, une est bien explicite et visible pour l'observateur, elle inclut les comportements et les pratiques : la langue, le mode de vie, d'habillement, la gastronomie et la manière de faire socialement les choses. Pour ce qui est de l'autre partie géante, certes, invisibles, mais prépondérante pour l'équilibre de l'ensemble, elle inclut tout élément culturel non physiquement

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

identifiable : les valeurs et les convictions, les attitudes, les représentations des notions humaines et sociales, le sens critique et interprétatif et toutes les variables intrinsèques.

Le phénomène culturel constitue à la fois un objectif et un objet de recherche. Dans les deux cas, ce sujet continu à faire couler beaucoup d'encre. La culture, savante était, ou populaire, elle forme l'identité collective d'un groupe ou d'une nation. La culture est véhiculée par la langue apprise, car elle est prépondérante et inséparable du fait communicatif. Les éléments culturels qui sont partagés par les membres de la communauté et qui caractérisent tous les groupes sociaux, régionaux ou ethniques forment l'identité et les représentations de ses adhérents et c'est avec ces dernières qu'ils vont confronter d'autres univers linguistiques et culturels.

III.2.3. Les liens intrinsèques reliant la langue à la culture

La langue et la culture sont étroitement liées d'une manière que l'une n'est définie que par l'autre. La langue fait partie de la culture d'un groupe social et cette culture est transmise par et dans la langue. Elles constituent, de ce fait, les deux faces de la même pièce. Les deux se correspondent et l'une ne vaut qu'avec l'autre. De sa part, L. Porcher affirme que : « *langue [...] et culture [...], sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique : un manquement à l'éthique, à la connaissance et au respect d'autrui* » (Porcher, 1996, p. 250). Dans cette acception, la dimension culturelle fait partie intégrante de la didactique de langue, désormais didactique des langues et des cultures.

Au niveau social, c'est avec la langue que l'individu affirme son appartenance ou sa différence par rapport à un groupe social et culturel. Il se manifeste et s'identifie dans les milieux multiculturels par sa langue qui est chargée de composantes et de références culturelles. D'après R. Galisson (1988) « *les mots sont porteurs d'une charge culturelle partagée* » (Windmüller, 2015, p. 51). Les mots incarnent des valeurs sociales, véhiculent des significations culturelles et dévoilent les pratiques et les représentations de ses usagers. De ce fait, les mots ne peuvent être vidés de leur sens culturel, ils ne sont pas de simples signes linguistiques qu'on doit savoir décoder pour communiquer l'autre. Les mots sont révélateurs des éléments identitaires, des représentations culturelles aussi de la vision de l'interlocuteur. Ces éléments doivent être compris et bien gérés pour réussir la communication et ne pas tomber dans une crise qui peut transformer le contact humain censé être pacifique, source de richesse et occasion de découverte de d'autres horizons culturels en un conflit stérile entre des parties qui sont définitivement hétérogènes. Cette

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

hétérogénéité qui a toujours existé peut ébranler le dialogue humain et c'est ce risque de malentendu qui est à l'origine de la forte nécessité d'une connaissance profonde des piliers de la culture de l'autre, alors la nécessité d'une formation interculturelle.

Il est communément admis que la culture et la langue sont interdépendantes et elles sont souvent étudiées d'une manière concomitante car, « *la langue étant définie comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq, 2003, p. 148). Cette dernière acception nous paraît essentielle pour répondre d'emblée à la question qui nous a toujours préoccupé. Quelle liaison unit les deux notions « langue » et « culture » de cette façon aussi intime que nous ne puissions guère évoquer l'un sans parler de l'autre ? P. Blanchet évoque une interdépendance aussi qu'une réciprocité entre les deux notions. Cela veut dire qu'il n'y pas uniquement du culturel dans la linguistique, mais également du linguistique dans le culturel. Alors, comme la langue est véhiculaire d'une dimension culturelle, « *toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue etc.* » (Blanchet, 2005, pp. 6-7).

Dans sa recherche doctorale, S. Pouchkova s'intéresse aux charges culturelles partagées que transmettent les mots d'une langue. Elle trouve que les mots constituent une voie sûre d'accès à une culture étrangère. L'auteure affirme alors, le lien indissociable entre la langue et la culture:

La langue est un miroir de la culture dans la mesure où elle reflète non seulement une vie réelle de l'homme, des conditions de son existence, mais également la mentalité du peuple, son caractère national, son mode de vie, ses traditions, ses coutumes, sa vision du monde ainsi une sorte de « tirelire » de la culture. Elle veille à la sauvegarde des valeurs culturelles partout, que ce soit dans le lexique, ou dans la grammaire, dans les proverbes et les dictons, dans les textes littéraires et scientifiques, dans le langage écrit et oral. La langue transmet des trésors de la culture nationale d'une génération à l'autre. Ainsi, les enfants en apprenant leur langue maternelle, acquièrent du coup toute l'expérience généralisée de leurs ancêtres. (Pouchkova, 2010, p. 111)

Eu égard à ces considérations, on peut dire que la langue est un moyen de transmission de la culture. Cette réalité paraît peut-être routinière, mais certainement amphigourique et, c'est pour cette raison que nombreux chercheurs en linguistique, anthropologie et sociologie se sont penchés sur l'analyse de cette ambiguïté relative à la langue et la culture et sur les liens tacites qui les relie. De sa part, P. Blanchet affirme que « *toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle* »

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

(Blanchet, 2005, p. 6) et de l'autre part la culture détermine et influence les identités et les structures linguistiques. À la lumière du catalogue des idées reçues sur la langue de M. Yaguello, la langue est « *la base de toute vie sociale, la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. Le fait même que les langues diffèrent leur assigne un rôle différenciateur entre cultures.* » (Yaguello, 1988, p. 19). Dans ce sens, la langue est une composante de l'identité culturelle. Elle véhicule leurs représentations ainsi que leurs visions du monde.

Logiquement parlant et dans un processus d'enseignement-apprentissage, personne n'apprend la langue pour la langue et pour ces mécanismes internes. Généralement, on l'apprend pour découvrir une culture et pour communiquer les autres cultures. Ce qui nous préoccupe, ici, c'est la gestion de ce contact entre la langue/ culture de l'apprenant et la langue/ culture cible et plus encore la gestion des éléments qui en découlent dans les classes du FLE. Pour L. Porcher, le plus grand défi pédagogique est de « *gérer pédagogiquement le fait qu'il ait du culturel dans le linguistique.* » (Porcher, 1986, p. 45). Dans la didactique actuelle, enseigner une langue étrangère en la dissociant de son volet culturel paraît utopique et dénué de toute signification. On ne parle plus seulement d'un enseignement des langues étrangères, mais d'un enseignement des langues et des cultures. Le lien entre les deux est très complexe et révélateur d'une pluridisciplinarité exceptionnelle. La compréhension et le repérage des caractéristiques culturelles de l'autre facilitent l'interprétation correcte de son discours. Au moment d'enseignement, la culture étrangère est ciblée au même titre que la langue étrangère. La description de cette culture de l'« autre » est un passage obligatoire et inévitable pour former un apprenant compétant au niveau communicationnel, capable réellement d'être un interlocuteur interculturel.

III.2.4. Pluri, multi, trans, ou interculturel

Ces quatre concepts et en raison du flou des frontières qui les séparent, sont majoritairement employés d'une manière brumeuse et interchangeable. En réalité, ces notions sont très loin d'être synonymes ou d'avoir un sens équivalent, car chacun évoque une réalité totalement différente de l'autre. Ces quatre termes sont utilisés actuellement, à maintes reprises et dans différents champs disciplinaires pour désigner l'existence simultanée de plusieurs systèmes culturels dans un même contexte, sans pour autant tenter de dessiner les bornes qui les distinguent. Dans cette rubrique, nous essayons de les différencier compendieusement pour définir ce qui est réellement l'interculturel et à quoi consiste une formation interculturelle.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Du point de vue linguistique, les préfixes « pluri », « multi », « trans » et « inter » désignent en ordre la pluralité, la multiplicité, la traversée et la réciprocité. Pour les deux premiers, le flou demeure encore, dans la mesure où la multiculturalité et la pluriculturalité sont associées à plusieurs reprises par le fait de désigner toutes les deux une diversité culturelle dans un contexte donné. Le premier, et malgré l'ambivalence que peut évoquer son nom se définit du point de vue didactique comme la reconnaissance d'une existence juxtaposée et simultanée de plusieurs cultures autonomes dans une même entité sociale, sans rapport apparent entre elles, sans tenter de leur dialoguer et sans volonté identifiée de coopération et de convergence. C'est justement cette volonté de convergence et de collaboration qui distingue la pluriculturalité de la multiculturalité. Quoique, dans l'immense majorité du temps, elle est définie en même titre que la multiculturalité, certains auteurs mettent en relief le caractère relationnel, certes faible, mais identifiable de la pluriculturalité. Cela veut dire que les cultures dialoguent ensemble pour une voie commune, mais avec un enfermement interne de chacune sur ses caractéristiques et ses particularités qui sont absolument non similaires. C'est cette vision disjonctive qui prend les cultures séparément l'une de l'autre, qui était à l'origine d'une forte remise en cause des deux réflexions précédentes et, c'est cet isolement culturel qui était à l'origine de la naissance d'une réflexion interculturelle, transculturelle et co-culturelle.

L'interculturalité de l'autre côté, consiste à faire dialoguer les cultures dans le but de créer des ponts de liaison entre eux. Il s'agit d'un processus qui se caractérise par sa dynamique et son aspect interactif. L'interculturel a pour finalité de croiser les regards, de combler les interstices qui peuvent émerger dans le contact avec l'autre provenant d'un autre univers culturel et de créer également, des zones propices d'intercompréhension dans toute rencontre dialogique. Une rencontre censée être potentiellement délicate, mais certainement constructive dans la mesure où elle favorise la naissance de d'autres éléments inédits issus de l'interaction et l'influence humaine partagée. D'après M. Sauquet affirme que « *l'interculturel ne désigne pas seulement une réalité, il peut être considéré comme un art, comme l'aboutissement d'un cheminement, ou même comme moyen de produire de la culture nouvelle.* » (Sauquet, 2007, p. 40)

Les auteurs de l'ouvrage collectif, « l'interculturel en classe du FLE », se préoccupaient de bien dessiner les frontières entre le multiculturalisme et l'interculturalité pour bien comprendre le fait interculturel qui ne peut pas être limité en une simple juxtaposition des diverses cultures:

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

À la différence du multiculturalisme qui implique l'existence d'une simple mosaïque de cultures coexistant dépourvues de rencontres et de partage pluriculturel, l'interculturel reste une dynamique et un processus d'acceptation et de compréhension des identités culturelles. Faire de l'interculturel, c'est dépasser la simple comparaison et/ou l'identification à un autre groupe culturel et bâtir des passerelles entre les cultures dans le but d'un enrichissement mutuel. (Chaves Rose - Marie, Favier Lionel et Pélissier Soizic, 2012, p. 13)

Quant à M. De Carole qui a consacré une partie importante de son ouvrage pour l'étude de l'évolution et la différence des deux notions « multiculturel » et « interculturel », « *elle trouve que le terme interculturel est utilisé en opposition à multiculturel, non seulement comme appartenant à des milieux d'origines distincts, français et anglo-saxon respectivement mais, aussi exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action.* » (Carlo, 1998, p. 30) . De Carlo affirme que « *l'interculturel se définirait comme étant un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.*» (Carlo, 1998, p. 40)

En revanche, la transculturalité, et comme son nom l'indique, consiste à traverser les frontières culturelles et de faire passer les éléments internes formants la culture de la société à l'autre. Linguistiquement parlant, le préfixe « trans » est usé pour désigner un passage ou une transmission. D'après le (Dictionnaire Larousse), ce préfixe exprime l'idée du « au-delà ». L'approche transculturelle se positionne donc, au-delà des cultures. Elle se distingue des autres approches par le fait d'impliquer une acculturation ou ce qu'on appelle un voyage d'éléments culturels et identitaires. Le contact se distingue, alors par « *des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des deux groupes.*» (C. CAMILLERI et. M. Cohen-merique, 1989, p. 29).Ce passage d'ordre culturel et idéologique, fruit du contact humain, peut être positif comme, il peut être négatif, cela dépendra de la qualité du partage et des caractéristiques intrinsèques des interlocuteurs.

Les débats vifs sur la prise en charge de la diversité culturelle dans une ère d' hyper communication, sur l'organisation des partages humains et sur les frontières culturelles sont loin d'être clos. Les didacticiens sont en recherche permanent de la meilleure façon qui facilite le démantèlement des barrières culturelles au service d'une communication réussie entre des partenaires provenant de diverses appartenances culturelles. Pour aller plus loin, C. Puren qualifie également, une co-culturalité qui ajoute au paysage des cultures une autre dimension et une autre réflexion qui met en exergue le travail collectif entre des individus de différentes origines

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

culturels et ayant certainement divers schémas interprétatifs. Dans cette section, nous avons donné la part du lion à l'approche interculturelle qui constitue le noyau de notre travail de recherche. Alors qu'est-ce que c'est réellement l'interculturel ?

Le concept de « l'interculturel » est immensément large. Une explication lexicale du mot qui se compose du préfixe « inter »¹ et du radical « culturel »² nous conduit à une réalité incontestable que l'interculturel consiste à créer des viaducs entre les cultures et les différentes identités culturelles et à bâtir des passages protégés pour dialoguer, partager et s'entraider sans/ou loin des jugements de valeur et des visions ethnocentriques. L'interculturel vient de la difficulté, voire de l'impossibilité de maintenir d'une manière détachée des groupes sociaux et culturels qui sont permanemment en communication. L'idée d'une pédagogie interculturelle a fait sa naissance et son essor en France comme une nécessité absolue dans un contexte d'immigration dans l'objectif de faciliter la connaissance et la partage mutuel entre les natifs et les migrants :

Le terme d'interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la manifestation scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origines étrangère. Tous les enfants, en effet, étaient porteurs de leur culture propre, incomparable, mais l'action de la Troisième République avait contribué à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune : savoir lire, écrire, compter, la géographie et l'histoire de la France, la morale et l'éducation civique. (Cuq & Cruca, 2002, p. 163)

L'interculturel implique une interaction et un échange entre non seulement des langues différentes, mais aussi des cultures diverses. Ce ne sont donc, pas uniquement les individus qui dialoguent mais, aussi c'est « *les langues-cultures qui se croisent et qui veulent se comprendre...* » (DUMONT, 2008, p. 8). Dans ce sens, la langue ne paraît qu'un instrument d'expression de la culture de l'homme. Une culture qui forme son identité, détermine ses comportements et qui organise sa vie et ses responsabilités sociales. Cet échange avec l'autre permet à chaque acteur potentiel de tirer bénéfice et le plus important de dévoiler « *... les points communs qui ressemblent aux différences et vice-versa. L'Autre est différent de moi. Je suis différent de lui et nous apprenons à nous rapprocher et à nous apprécier parce que nous avons à nous dire et à partager, c'est la diversité culturelle.* » (DUMONT, 2008, p. 22)

La formation à l'interculturel dans le contexte scolaire est, à coup sûr, une nécessité absolue. Cette formation est nommée par P. Blanchet, l'apprentissage de « l'éthique de l'altérité »

¹ Inter « entre » : implique une interaction, un contact, une réciprocité.

² Culturel : caractère de ce qui est élément d'une culture. Les cultures peuvent être nationales, régionale ou ethnique.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

(Blanchet, 2005) . Il ajoute dans le même cadre que le processus d'enseignement apprentissage doit « *opter pour une éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique.*» (Blanchet, 2005, p. 6). Unanimement, la compétence interculturelle est définie comme étant la connaissance, la compréhension et le respect de l'altérité et de la différence.

Identité, altérité, représentation et stéréotypes, pour ne citer que ces quatre exemples sont des passages obligatoires pour le chercheur qui choisit le flot de l'interculturel. Tout contact linguistique avec l'Autrui implique un partage d'ordre culturel et identitaire. Cette réalité qui paraît banale aujourd'hui, a pris de longues années de recherches et de réflexion pour avoir sa forme théorique finale. Une compréhension méticuleuse des notions relatives à la construction identitaire est de première importance, dans la mesure où elles problématisent les rapports entretenus entre l'apprenant, son identité culturelle et la culture étrangère apprise. Comme elle permet de voir le contact humain de son intégralité et de comprendre les particularités qui peuvent dévier la rencontre culturelle de sa destination estimée.

III.2.5. Identité et altérité

Nombreux sont les sociologues, les anthropologues, les psychologues et les didacticiens qui se sont penchés sur l'étude de la dichotomie identité/altérité. Ces deux notions ont souvent suscité un regain d'intérêt. Ils sont considérablement difficiles à appréhender et parce que tous les faits linguistiques et socioculturels sont déterminés, conditionnés et influencés par ces deux derniers. L'identité et l'altérité se nichent principalement dans un croisement d'une foule de champs disciplinaires. La complexité de leurs définitions n'est que les résultats de leur caractère transversal. De la première vue, on peut constater l'indissociabilité des concepts, l'un ne se définit que par rapport à son opposition à l'autre et l'un ne vaut qu'avec l'autre. C'est logique, c'est à travers la reconnaissance du soi qu'on reconnaisse l'Autre et c'est à travers une profonde conscience de nos identités qu'on puisse interpréter les comportements et les attitudes de l'autre et qu'on puisse également l'appréhender. En fait, la construction identitaire ne s'opère que par l'autre, par ses composantes sociaux-culturelles et par la structuration sociale qui régit sa vie et la vie de l'Autre. Pour J. Sartre, « *l'Autrui détermine mon existence et la connaissance que j'ai de moi* ». (Sartre)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Dans cette rubrique, nous avons été inspirés par les travaux des spécialistes en psychologie et en didactique, C. Camilleri, C. Dubar, J. Aden, E. Marc, G. Zarate pour ne citer que ces cinq sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour formuler notre réflexion. Dans un premier lieu, il est d'une première importance de définir les deux notions qui sont souvent employées à tort et à travers, afin d'éviter les usages approximatifs de ces concepts, de pouvoir les analyser et les relier aux différents champs disciplinaires et particulièrement à notre sujet de recherche. Linguistiquement parlant, l'identité se définit comme un ensemble de données formant une unité. C'est l'état de ce qui est identique, commun et similaire. Mais, est-ce que ce concept exprime uniquement la ressemblance ? C. Dubar répond à cette question en affirmant que l'identité « *est le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation* » (Dubar, 2010, p. 16). De ce fait, l'identité définit simultanément la différence, la singularité et l'unicité et de l'autre côté, l'appartenance et la conformité. Du point de vue didactique, délimiter la signification paraît plus ambivalent. Cette difficulté de définition est principalement relative à son caractère polysémique, polyvoque et pluridimensionnel. Sur ce point, E. Marc explique dans son ouvrage « la psychologie et l'identité » que la complexité du mot est dû aux éléments contradictoires qu'elle envisage simultanément: « *l'unicité et la similitude, l'individuel et le social, la permanence et le changement, l'objectif et le subjectif, l'immobilité et le mouvement* » (Marc, 2005, p. 3)

Nous ouvrons, ici, une petite parenthèse pour développer succinctement ces éléments paradoxaux dans leur ordre d'apparition dans la citation de notre auteur. L'identité exprime la similitude/ la similarité dans la mesure où elle inclut un nombre de valeurs sociales partagées et identiques chez les membres d'un même groupe. Elle exprime pareillement l'unicité puisque, c'est à travers son identité que le sujet peut être unique, spécifique et différent. Cela veut dire que l'homme se distingue par rapport aux autres par son identité et il appartient aux autres également par son identité. Comme affirme S.t Boubakour : « *l'identité est à la fois ce qui rend l'individu pareil aux autres et distinct d'eux* » (Boubakour, 2010, p. 14). L'identité est individuelle par le fait d'avoir caractérisé une personne au singulier. Elle est collective en raison du sentiment d'adhésion à une entité qu'elle incarne, un sentiment capable d'unir sous un même drapeau un nombre d'individus formant une société ou un groupe d'appartenance. En revanche, l'identité est permanente puisqu'elle survit pendant les siècles comme elle est changeable, évolutive et adaptative avec le temps. Elle est objective en énumérant une liste de données d'identification et

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

subjective lorsque la conscience du « soi unique » est en jeu. En somme, l'identité est, à la fois immobile et flexible. La première en désignant un état identitaire qui se fige et la deuxième en raison de la réflexion qu'elle attise chez le sujet qui cherche sa stabilité et sa cohérence identitaire.

Il est communément admis que le sentiment d'appartenance et d'adhésion est un besoin inhérent chez l'être humain. Tous les membres d'une même communauté ont une identité culturelle commune que nomme Lévi-Strauss « le foyer virtuel » auquel les individus se réfèrent pour interpréter et donner un sens au monde (Abdallah-Preteille, 1996, p. 21) . Une identité qui les regroupe sous un même cadre de références culturelles : une langue ou un ensemble de variétés, des règles de fonctionnement sociales ou des normes et des mœurs sur lesquels le sujet s'appuie dans ses communications et ses partages avec les autres membres de sa communauté et avec lesquels, il s'identifie dans son contact avec des sujets exogènes. Dans ce sens, C. Camilleri affirme que : « *l'identité est un processus par lequel tout individu reconnaît ou construit les aspects de son organisme, qu'ils soient présents, passés ou futurs, de l'ordre du fait ou du projet, par lesquels il se définira et acceptera qu'on le définisse* » (Camilleri, 1984, p. 29)

G. Ferréol et G. Jucquois dans leur dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles explicitent à leurs tours, la complexité de la construction identitaire ainsi que la richesse de ses formes et ces composantes. Les auteurs affirment que l'identité « *repose pour une bonne part sur un imaginaire collectif.* » (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003, p. 155). Cet imaginaire regroupe l'ensemble des éléments abstraits sur lesquels les sujets sociaux se réfèrent perpétuellement sans qu'ils ne soient fondés sur une réalité concrète. La construction identitaire est, corollairement formée d'un côté tangible, concret et physique dans lequel le sujet fait partie intégrante et un côté imaginaire englobant les représentations mentales coupées de la réalité. D'après Pirotte (2001), la construction de l'identité ne se fait qu'avec « *la jonction des deux axes : Celui du réel et celui de l'imaginaire.* » (G. Ferréol et G. Jucquois, 2003, p. 157)

Une identité culturelle, linguistique, sociale, ethnique ou autres, plusieurs sont les approches d'analyse dérivées de la question identitaire et nombreux sont les variables qui modifient et qui cimentent l'identité de l'individu pour prendre une forme cohérente qui lui permet de dessiner une image de son soi et une image de l'autre et de construire « une mêmeté et

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

une ipséité¹» (J.Caelen, A.Xuereb, 2019, p. 17). Certes, nous n'avons ni la place ni le temps pour citer et pour déployer tous les détails qui importent dans la construction identitaire mais, on ne peut pas passer en silence la variété d'éléments et de composantes qui forgent « l'identité humaine » et la richesse des réflexions théoriques sur ce sujet d'identité/Altérité. Une identité qui n'est pas unique et finale et qui n'est pas certainement acquise une bonne fois pour toutes, mais qui est adaptable, plurielle et constamment modifiée. Elle est modifiée en fonction des crises qui peuvent survenir dans chaque contact avec l'autrui, des crises qui peuvent générer une perte éphémère d'autonomie. Le sujet se trouve mal à l'aise, il cherche alors, trouver une réconciliation entre les vécus contradictoires et de concevoir pour lui et pour les autres, une perception consistante d'eux-mêmes. Cette crise que nomme (Marc, 2005, p. 10), une menace ressentie par l'individu pour son identité et son autonomie qui finit par un retour de l'équilibre en mobilisant des stratégies identitaires permettant de surmonter le conflit cognitif qu'a généré le contact avec l'altérité.

Puisque « *l'unité linguistique a contribué dans bien des cas à forger l'unité nationale* » (Yaguello, 1988, p. 49), il est primordial de clarifier la relation entre la langue et la construction identitaire pour comprendre le degré de la complexité de la situation dans les classes. Évidemment, la langue étrangère véhicule sa culture, corollairement, elle est véhiculaire d'une dimension identitaire. Le choix de langue est parmi les critères d'adhésion à un groupe d'appartenance et d'identification des groupes exogènes. D'après l'ouvrage commun intitulé « *la médiation culturelle* » : « *la langue est une manifestation de l'identité culturelle, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée.* » (G.Zarate, G. Radenkovic, D. Lussier, H. Penz, 2003, p. 58). Selon les auteurs, l'individu développe dès ses premières années de socialisation des représentations collectives et individuelles. Il est devenu soumis inconsciemment à des modes de vie et de réflexions communes chez son groupe d'appartenance. Ces données deviennent graduellement constitutives de son identité à travers laquelle, il identifie ce qui est le « moi » et ce qui de l' « autre ». C'est de cette même façon qu'il va préciser sa vision de soi-même et sa vision et ses rapports avec l'altérité. Dans ce sens, et pour décrire, à la fois, la complexité et la pluralité de cette notion

¹ Dans des propos recueillis des recherches de Ricœur, il distingue deux formes d'identité : La première c'est la Mémété « soi-même à travers soi » et la deuxième c'est l'Ipséité « soi-même à travers l'autre ». Dans cette acception, le chercheur relie de la façon la plus intime l'identité et l'altérité. cité par (J.Caelen, A.Xuereb, 2019)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

d'identité et montrer en même temps le lien consubstantiel de la langue et l'identité, Helga (2013) affirme : *« tu n'es pas toi quand tu parles en Italien. Quand tu parles cette langue si comme tu devenais quelqu'un d'autre. Non seulement, on entend une personne différente mais, tu te comportes même différemment. »* (Mahajan, 2018, p. 91)

Cette construction identitaire est un sujet qui tourmente les débats des chercheurs qui se sont intéressés aux mécanismes internes de ce processus *« hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et dans l'environnement naturel où elle évolue. »* (ACELF, 2009, p. 160). Mais, en revenant un petit peu sur ce qui était précédemment dit sur l'identité, on constate l'omniprésence du mot « altérité ». Le « moi » n'est pas défini alors, que par rapport à « autre », et c'est justement pour cette raison que nous avons mis sous une même rubrique les deux notions. Qu'est-ce que c'est une altérité ? C'est qui cette « autre » qui nous effraie dans des cas et qui nous fascine dans d'autres ? C'est quoi ce concept qui est, selon F. Demougin, non seulement *« au cœur de la didactique mais, qui est aussi au cœur du sujet apprenant. »* (Aden, 2007, p. 139)

Selon le dictionnaire de la didactique, l'altérité, *« c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable. »* (Cuq, 2003, p. 17). Cette définition semble très claire et absolument pas besoin d'explication ni de commentaire. L'autre, c'est l'être humain qui n'est pas moi. La question dialectique que pose l'altérité n'est pas relative à sa définition mais, principalement, à la contradiction que représente la relation de l'identité et de l'altérité. D'une part, cette personne est distincte et « autre » que moi quoiqu'il ait le même statut que « moi ». L'autrui permet de découvrir et de forger l'identité du « moi » bien que cet autre soit majoritairement source de malaise, signe de menace et élément perturbateur du « moi ». L'autre est refusé bien qu'il soit le reflet et le miroir du Soi. Comme le dit L. Porcher dans la préface de l'ouvrage de A. préteuille, *« Si le « je » est un autre, l'autre est en même temps un « je ». Différence et identité se trouvent ici conjointes dans le concept central de la diversité »* (Abdallah-Preteuille, 1996, p. VIII).

Certes, cette explication rapide nous a entrevu la complexité du concept mais, ce qu'on peut indiscutablement retenir qu' *« il n'y a pas une identité en soi ni même uniquement pour soi, l'identité est toujours un rapport à l'autre, autrement dit l'identité et l'altérité ont une partie liée et dans une relation dialectique, l'identification va de pair avec la différenciation. »* (Cuhe, 2010, p. 86) . L'homme est, de ce fait, le produit et le résultat de son interaction et son échange

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

avec les autres. Ses représentations, son identité et sa conscience ne sont que des dérivés naturels de ses rencontres avec l'altérité. D. Jodelet dans son travail qui porte sur les formes et les figures de l'altérité affirme que l'autre est un produit d' *«un processus psychosocial de mise en altérité»* (Jodelet, 2005, p. 23). Une altérité qui est indispensable, mais qui est traitée différemment selon *« des gradations allant de la reconnaissance d'une proximité et d'une similitude au positionnement dans une extériorité radicale, de l'interdépendance ou l'intersubjectivité¹ à l'étrangeté absolue »* (Jodelet, 2005, p. 23). Sous un autre angle, (M. Pretceille, L. Porcher, 1996, p. 8) dans leur ouvrage, affirment que la relation à l'altérité est devenue ordinaire dans le contexte scolaire. Ce qui suppose que les communiqués -appelés partenaires- dans la situation d'interaction sont assurés de leurs propres identités. Cette dernière doit être conçue sur un principe d'ouverture et non plus de fermeture. De ce fait, on peut dire que les auteurs insistent sur l'aspect pragmatique et interactionniste de la communication interculturelle. Aspect qui favorise les échanges au détriment des savoirs culturels encyclopédiques.

À la lueur des travaux portant sur la réflexion identitaire et altéraitaire notamment de C. Camilleri et A. Prétceille, on peut dire qu'il est indéniable que l'individu développe un sentiment irrémédiable de répulsion vis-à-vis de tout ce qui est différent de ce qu'il a appris. Donc vis-à-vis de toute variable qui ne fait pas partie de son schéma interprétatif. Nos auteurs pointent le doigt sur le dysfonctionnement, souvent le sujet problématique de toute rencontre et communication interculturelles. Il trouve que l'identité se construit principalement dans et à partir des crises de menace qui surviennent lors de la découverte de l'autre et de ses spécificités qui sont distinctes des nôtres. Un sentiment de déséquilibre, de stress, de frustration et de suspect de l'inconnu suivi d'une recherche de l'équilibre perdue et ce n'est qu'à partir de cette expérience que l'identité de la personne se forge, se finalise et s'adapte avec les nouvelles données. Sur ce point, A. Prétceille explique en rapportant les propos de Camilleri (1980) : *« quand il y a dysfonction entre l'identité pour soi et l'identité pour l'autre, le sujet réagira par l'angoisse, le sentiment de culpabilité, le désespoir, l'indifférence »* (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 40). Le sentiment de menace entraîné par la présence de l'Autre est fondamental pour la construction d'identité. L'altérité et son impact

¹ L'intersubjectivité est une notion philosophique qui stipule que l'être humain est de nature subjectif. Dans ses communications et ses échanges, il fait recours à son intuition et ses représentations. Dans sa citation, D. Jodelet trouve que le moi et l'autre entretiennent une relation d'interdépendance dans la mesure où l'un ne vaut qu'avec l'autre et une relation d'intersubjectivité pour l'aspect subjectif qui caractérise les deux participants de l'échange.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

sur le « moi » est, alors, indéniable. En quelque sorte, il n'est pas du tout exagéré de dire qu'au fond de chaque individu existe un « moi » qui s'appelle l'Autre. Autrement dit, et selon les propos de C. Camilleri, « *toute identité requiert l'existence d'un autre et une relation dans laquelle s'actualise l'identité de soi.* » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 44). Dans une explication qui nous paraît intégrale et amplement significative, P. Vernant affirme que le passage par l'Autre est indispensable pour la connaissance du soi : « *Pour être soi, il faut se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui. Le fait de demeurer enclot dans son identité, c'est se perdre et cesser d'être. On se reconnaît, on se construit par le contact, l'échange avec l'autre... l'homme se construit dans les rives du moi et de l'Autre. L'homme est un pont.* » (Chaves Rose - Marie, Favier Lionel et Pélissier Soizic, 2012)

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, l'étude de l'identité et de l'altérité semble inéluctable pour comprendre les mécanismes formant et influençant les sujets apprenants. Le rôle des enseignants de langue ne consiste pas seulement à alimenter les esprits en savoir culturel mais, ils sont appelés également de les doter d'une conscience interculturelle et d'une forte conscience de son unicité et de l'unicité de l'Autre. La formation d'un interlocuteur interculturel exige aux enseignants d'accompagner leurs apprenants pour développer des sentiments de tolérance et d'acceptation vis-à-vis des autres et de lutter contre les stéréotypes et les formes agressives du refus non justifié de l'Autre.

III.2.6. Les représentations et les stéréotypes

Dans cette rubrique, il est nécessaire de mettre en lumière une autre dimension prépondérante de la recherche interculturelle : celle des représentations et des stéréotypes. Ces deux variables déterminent-ils le comportement communicationnel humain ? Avant de répondre à la question posée, et, car on ne saurait traiter d'interculturel sans évoquer les deux concepts, il est jugé utile de préciser les significations exactes de ces phénomènes mentaux en s'inspirant des anciens travaux des grands chercheurs. D'après le dictionnaire des concepts clés de la didactique, « *le savoir est construit par l'apprenant à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il croit.* » (F. Raynal, A. Rieunier, 1997, p. 394). Cela veut dire que « *apprendre, c'est modifier ses comportements et ses représentations.* » (F. Raynal, A. Rieunier, 1997, p. 394). Ces affirmations nous conduisent à une même réalité incontestable que l'apprenant est subjectif dans son appropriation du savoir. L'apprenant n'est pas cette boîte vide de toute conception comme prétendaient les anciennes

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

approches, mais, il est un sujet porteur de représentation et d'interprétation sur n'importe quel sujet et sur n'importe quel phénomène qui l'entoure. Corollairement, le dialogue et le partage humain ne sont pas uniquement une occasion de la rencontre des langues ou des cultures différentes mais également d'une rencontre de leurs représentations et de leurs « cultures subjectives »¹ (Abdallah-Preteceille, 1996, p. 29). Sur ce point, C. Emerique affirme que l'homme ne peut jamais être passif et objectif dans son appropriation de la culture et qu'il fait permanentement des manipulations, des hiérarchisations, des restructurations et des interprétations personnelles des modèles culturels. (Cohen-Emerique, 1989, p. 81).

D'une manière très simple, on peut définir les représentations comme un ensemble homogène d'opinions, de réflexions, de valeurs, de sentiments, de croyances que porte l'individu vis-à-vis d'une thématique ou un sujet quelconque. Certes, ces éléments sont Invisibles mais, ils sont certainement perceptibles au niveau des actions, des réactions et des manifestations du sujet social. C'est à travers ses représentations que l'homme donne du sens à ses expériences quotidiennes et, c'est avec ses représentations qu'il peut satisfaire son besoin inné d'expliquer et d'interpréter les phénomènes extérieurs qui l'entourent. Quand il fait face à une situation nouvelle, jamais précédemment confrontée, l'individu se trouve en besoin urgent d'obtenir une explication momentanée pour assurer l'appropriation cognitive de la nouvelle donnée. Il a besoin de comprendre. « *Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajouter, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose, c'est pourquoi nous construisons des représentations.* » (Jodelet, 1991, p. 1).

D. Jodelet affirme que notre monde est partagé avec l'altérité, que c'est à travers l'Autre qu'on puisse comprendre les affinités ou les dissemblances qui nous distinguent et que c'est à travers l'Autre qu'on puisse gérer ce monde et gérer nos vies dedans. Ces représentations que construisent les individus ont pour objectif la satisfaction d'une nécessité psychologique inhérente chez l'homme et constitutive dans son esprit, celle de structurer les données et les actions sociales et d'avoir un langage mental, abstrait, commun et partagé par les membres de la communauté. Cela facilite leurs communications, leurs collaborations et leurs partages.

¹ L'auteure affirme que la culture subjective introduit la notion de la représentation, dans la mesure qu'au niveau de la pratique, les différents phénomènes sociaux, linguistiques ou culturels sont l'objet d'une interprétation mentale subjective construite et façonnée par et selon les spécificités de ses porteurs.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

La « représentation » et son impact sur les comportements sociaux des individus n'est pas un sujet récent, le vieux débat relatif est sans cesse repris. Les premiers travaux traitant cette notion remontent à la philosophie de E. Kant, mais ce n'est qu'avec les travaux de d'E. Durkheim qui est incontestablement l'initiateur, que la notion de représentation a été traitée d'une dimension sociologique. E. Durkheim dénomme et identifie deux pôles interdépendants dans cette notion : des représentations individuelles et des représentations sociales. Notre auteur met en relief l'aspect social de la représentation, vu que « *la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables... les unes et les autres soutiennent la même relation avec leur substrat respectif.* » (Durkheim, 1898, p. 4).

Dans l'optique de l'auteur, la représentation collective ou sociale est fondée par la représentation individuelle qui devient avec le temps un code commun chez les membres de la même collectivité. Quant à la représentation individuelle, elle est considérée comme le dérivé naturel d'un imaginaire collectif approprié par l'individu. Elle est influencée et cimentée par les représentations sociales du groupe d'appartenance dont le sujet est inscrit. Mais la question posée, c'est comment ce sujet forme ses représentations et sous quel effet ? Pour y répondre, nous nous sommes inspirée des travaux de D. Jodelet portant exclusivement sur les représentations sociales. L'auteure explicite la complexité de cette notion et la pluralité des notions relatives, sous forme d'un schéma qui englobe les éléments influençant et construisant les représentations de l'individu. Selon l'auteure, le premier variable déterminant les représentations, ce sont les conditions et le contexte de leurs productions et leurs circulations qui sont principalement reliés aux aspects culturels, linguistiques et sociaux... La représentation de l'individu est de ce fait, l'impact de ses appartenances à une sphère déterminée qui se distingue par rapport aux autres par une idéologie, une histoire, une ou un ensemble de cultures, par des normes sociales partagées et par une hiérarchisation groupale propre à lui. C'est cet écart qui existe entre les groupes humains qui rend les représentations diverses et de plus en plus difficiles à analyser. En revanche, D. Jodelet affirme que les représentations de l'homme sont également des dérivés du statut épistémologique, des contenus auxquels il est exposé ainsi que des processus dont il est intégré. Les interprétations de l'individu des différents phénomènes mentaux qui les entourent, font la construction d'un sens commun chez lui, alors d'une représentation. C'est à travers cette représentation qu'il va choisir son mode et sa modalité d'expression et la façon par laquelle il agit

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

et il interagit dans un milieu social. L'homme et la représentation sont donc, en relation consubstantielle. (Jodelet, 2015, p. 10/11)

Pour une réification de cette notion dans la pratique de la classe de langue, nous nous sommes référée à l'ouvrage de G. Zarate « *la représentation de l'étranger en didactique des langues* » qui s'est intéressé principalement à l'étude de la représentation de l'Autre et de son impact sur la réalité humaine et plus particulièrement sur la pratique scolaire. Il affirme que « *toute représentation relève d'une démarche identitaire, les représentations constituent l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité* » (Zarate, 1995, p. 30) . G. Zarate trouve que cette notion problématise non seulement les liens entre l'apprenant et son identité aussi entre l'apprenant et la culture cible et l'apprenant et l' « Autre » qui est étranger par sa culture, sa langue et son identité. Elle détermine le contexte, la qualité, la démarche, les contenus et les outils d'enseignement. (Zarate, 1995, p. 36) . Dans cette acception, la représentation permet à l'individu de s'inscrire, en un premier temps, à un groupe ou une catégorie sociale¹ et de créer, en un second temps, des ponts de liaison avec l'autrui qui s'installe en dehors de la zone à laquelle il appartient. En somme, la conduite des différents aspects de la vie de l'homme est le résultat de l'imaginaire dont il est installé.

En didactique de langue, on entend souvent parler de représentations sociolinguistiques ou encore d'un imaginaire linguistique- notion développée par A.M. Houdebine qui l'a préféré au lieu de celle d'attitudes ou de représentations- (Houdebine, 2002, p. 11). En effet, elles ne sont qu'une partie de représentations sociales et comme les unes influencent les attitudes sociales, les autres déterminent les attitudes linguistiques des usagers et des apprenants de la langue. Les modalités et les techniques d'apprentissage, la qualité de la production et les résultats de l'enseignement ne sont pas les conséquences naturelles d'un imaginaire linguistique inculqué dans son esprit. En effet, ce sont les représentations de l'homme qui lui permettent de mettre en ordre le monde et les phénomènes environnants et, c'est avec les représentations que les individus perçoivent leurs pratiques et les pratiques de l'autrui. Dans une situation d'apprentissage du FLE, le sujet apprenant porte en lui des représentations sur la langue et la culture apprise, sur le contexte d'apprentissage et même aussi sur les différents sujets évoqués comme support d'enseignement –apprentissage.

¹ « *Une des caractéristiques de la pensée humaine est de percevoir la réalité en élaborant des catégories.* » (MATTHEY & Martine, 2008)

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

Ces variables peuvent expliquer les attitudes d'attraction ou de répulsion à l'égard de l'apprentissage. Dans la didactique des langues et des cultures, cette notion paraît principale et profondément modificatrice du comportement de l'apprenant dans et pendant l'acquisition du savoir linguistique et culturel. « *Les représentations sont les piliers des apprentissages et elles sont à l'origine de toutes les manifestations de l'apprenant. Elles sont susceptibles d'être facilitatrices de l'apprentissage et stimulatrices de l'apprenant comme, elles peuvent être un facteur d'une répulsion, d'un blocage ou d'un recul* » (Zidouri & Kharroubi, 2022, p. 747).

Dans ce sens, la neutralisation des représentations est nécessaire, voire inéluctable pour réussir le cours de langue d'une part, et le rapprochement entre le « moi » et l'« Autre » de l'autre part. Cela veut dire que « *la classe de langue peut être définie comme le lieu où les représentations de la culture nationale et étrangère sont mises à jour, analysées, objectivées.* » (Zarate, 1986, p. 33). Bref, apprendre une langue, c'est apprendre une culture et confronter l'Autre et ses représentations diverses. En classe de langue étrangère, ce ne sont pas seulement deux langues qui se croisent, mais deux systèmes culturels et deux imaginaires collectifs.

Mais, si la représentation, c'est cet imaginaire individuel ou collectif qui donne du sens au monde et si les représentations sont aussi déterminantes de la vie et de la communication de l'individu et de son interprétation du monde qui l'entoure, pourquoi la notion de « stéréotype » est porteuse d'une connotation péjorative, quoiqu'elle soit également une forme et une partie de cet imaginaire. G. Zarate, dans sa définition, élimine toute ambiguïté possible. D'après lui, les stéréotypes sont un ensemble de données ou de caractéristiques désignant ou typifiant un groupe humain. Ces traits distinctifs peuvent être relatifs aux physiques des affiliés du groupe ou à leurs modes de vie, leurs coutumes, à leurs comportements ou à n'importe quel aspect de leurs vies. Mais, ce qui distingue les stéréotypes, c'est le fait d'être « *cet ensemble qui s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant.* » (Zarate, 1986, p. 63) . De ce fait, on peut dire que les stéréotypes sont des représentations souvent erronées, coupées de la réalité perceptible et majoritairement façonnées par une généralisation parfaitement inutile qui n'a aucun soubassement théorique. Dans une approche psychosociale, le stéréotype est une « *représentation caricaturale figée, une idée reçue, une opinion toute faite, acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe humain ou une classe sociale.* » (La toupie). L. Porcher à son tour, identifie deux types de stéréotypes : les autostéréotypes et les hétérostéréotypes. Le premier se définit comme étant l'ensemble des images mentales que porte l'individu sur son propre groupe

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

d'appartenance. Quant à la deuxième, ce sont les stéréotypes portant sur d'autres groupes exogènes (Porcher, 1986, p. 60). Les deux peuvent être appréciatifs comme ils peuvent être dépréciatifs, mais en tout cas le stéréotypage reste alarmant, dans la mesure où il met tous les membres d'une catégorie sociale dans un même sac, chose qui est loin et très loin de la réalité.

Dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, cette notion est omniprésente dans la mesure où l'apprenant porterait en lui des représentations stéréotypées de la langue ou de la culture étrangère. À la lueur de l'analyse de G. Zarate dans son ouvrage « *enseigner une culture étrangère* », on peut identifier trois mécanismes qui aboutissent à des représentations stéréotypées (Zarate, 1986, p. 62/63). Citons en premier la généralisation qui se fait par une application rigoureuse d'un modèle social ou d'un caractère inhérent d'un groupe sur un autre, ou d'une partie de ce groupe sur le tout. La qualification qui est une forme de stéréotypage qui consiste à désigner un groupe d'appartenance par un ensemble de caractéristiques qui ne reflètent pas, néanmoins qui ne reflètent pas dans tous les cas, la réalité. La troisième forme de stéréotypes ce sont ceux formés par une catégorisation qui ne repose sur aucune matérialité concrète.

La notion de « stéréotype » a été toujours associée à la notion de « préjugé » quoique la première soit collective et descriptive et la deuxième est relativement individuelle et directive¹. Le préjugé est directif et normatif par le fait qu'il soit traduit souvent en un comportement. Favorable ou défavorable à l'égard de quelqu'un par le simple fait d'appartenir à un groupe ou une catégorie sociale, sans connaissance préalable de la personne et sans réfléchir la scientificité de cette position ou de ce jugement de valeur. Le préjugé est alors, une attitude prise à l'égard de quelqu'un en se référant à idée préconçue à partir d'une croyance collective qui est le stéréotype. Alors, les préjugés se basent sur les stéréotypes, appréciatifs étaient ou dépréciatifs, les deux formes ne représentent pas la réalité. « Les « *représentations qui sont de l'ordre du stéréotype, du préjugé ne nous inspirent donc à première vue aucune sympathie, partiels et arbitraires qu'ils sont par essence, souvent inexacts, parfois blessants.* » (Sauquet, 2007, p. 26). Les préjugés portent majoritairement une connotation péjorative en raison des dommages qu'ils peuvent engendrer au niveau de la relation des humains. Comment ? C'est simple, le stéréotype se

¹ La représentation est collective et descriptive dans la mesure où elle désigne un groupe ou une collectivité par un ensemble d'attributs appréciatifs ou dépréciatifs. En revanche, le préjugé se manifeste dans le comportement et l'attitude de l'individu dans sa rencontre avec un membre d'un exogroupe. Ces comportements peuvent prendre une forme hostile, raciste et conflictuelle. Il s'agit d'un stéréotype lorsqu'on qualifie la langue française comme une langue difficile et il s'agit d'un préjugé lorsque l'individu développe une attitude répulsive vis-à-vis de l'autre car il parle cette langue pour lui, difficile.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

concrétise pratiquement en préjugé qui consiste à préconcevoir une idée sur quelqu'un sans le connaître. Cela peut entraîner une discrimination, un rejet et une infériorisation de l'Autre sans avoir une explication logique de ce comportement. Dans un contexte scolaire, dans les cours d'une langue étrangère particulièrement, l'apprenant peut développer, en se reposant sur ses stéréotypes, un comportement de rejet inexplicable envers la langue cible¹, ce qui peut conduire ses forces internes censées être au service de l'apprentissage, au sens contraire².

Pour conclure cette rubrique, il est d'une importance capitale de revenir en arrière pour répondre à question principale. Comment les représentations, les stéréotypes et conditionnent le comportement d'apprentissage dans une classe de FLE ?

Toute représentation et tout stéréotype vis-à-vis de la langue et la culture enseignée, positive était ou négative conditionne l'acquisition et l'apprentissage de celle-ci car, ils sont à l'origine du sentiment de répulsion qui peut en minimum ralentir l'apprentissage, en maximum l'interrompre ou d'une attirance en faveur de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant paraît plus difficile que transmettre un code linguistique. Il est censé décrypter et gérer les différentes représentations face à cette langue étrangère et les éléments culturels qu'elle véhicule. Il fait permanemment un va-et-vient entre sa culture, la culture cible et la culture de l'apprenant. C'est « *un ambassadeur sans visa.* » (Dinvaut, 2014, p. 3) qui est obligé de comprendre les particularités contextuelles qui façonnent les représentations de l'apprenant et de réussir à l'accompagner dans le processus de la neutralisation de sa théorisation naïve de ce qui l'entoure et le plus important dans la création des passerelles d'acceptation et de dialogue entre l'endogroupe et l'exogroupe. Bref, l'enseignant se trouve face à l'immense responsabilité d'appliquer l'interculturel en classe et, c'est, ici qu'on identifie l'étroite relation de l'interculturel et les formes d'imaginaire sociales.

Certes, nous nous sommes focalisée sur l'effet des représentations et des stéréotypes sur le processus d'apprentissage, mais on ne peut pas ignorer que l'enseignant est aussi porteur d'un imaginaire et d'un ensemble d'images mentales qui lui permettent d'interpréter le monde. C'est logique. C'est un être humain avant tout. Il porte en lui alors, des représentations sur la langue et

¹ Les stéréotypes vis-à-vis d'une langue sont souvent influencés par le statut qu'elle occupe officiellement et socialement.

² On ne peut ici, passer en silence l'aspect positif des stéréotypes lorsqu'il s'agit d'un jugement de valeur appréciatif qui a bien sûr, des conséquences positives : renforcer les relations entre les groupes, rendre leurs rencontres chaleureuses et faciliter leurs partages et leurs collaborations. Mais, il est préférable toujours, pour l'individu de se neutraliser par rapport à ses préjugés car, on ne peut jamais, prévoir les réactions des autres ou les effets négatifs à lesquels nos stéréotypes peuvent nous conduire.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

sur la culture enseignée, sur les langues et des cultures d'apprenants qui peuvent simultanément exister dans la classe de langue et sur les différentes thématiques abordées. Dans ce sens, T. Nikou affirme qu' « *il faut s'intéresser aux stéréotypes des futurs enseignants du FLE et de les amener à réfléchir sur leurs propres représentations, leurs certitudes et leurs positions vis-à-vis de l'Autre. Cela parce que l'enseignant peut être victime de son propre système de valeurs et de normes.* » (Nikou, 2007, p. 197). Les notions de « représentation », « stéréotype » et « préjugé » sont, alors, déterminants dans le processus d'enseignement- apprentissage. Elles conditionnent non seulement l'acquisition du savoir linguistique et culturel par l'apprenant mais, aussi les stratégies, le choix des contenus, la mise en pratique de l'enseignement et même le dialogue entre les partenaires de la situation interculturelle en classe de langue étrangère.

III.2.7. L'enseignement du FLE en Algérie, quelles représentations et quel défi ?

Le paysage linguistique et culturel algérien est bigarré qui se distingue par un brassage des langues, des cultures, des identités et des représentations. Une place particulière et exceptionnelle est occupée par la langue française et son statut qui oscille entre une langue officiellement étrangère et une langue seconde d'une partie considérable de la société algérienne. En effet, les débats enclenchés sur l'enseignement du FLE dans le contexte algérien se sont souvent embourbés dans des considérations historiques et idéologiques. S. Dahou, dans sa recherche doctorale, portant sur les représentations sociologiques des jeunes algériens, trouve qu'« *il convient d'entreprendre une relecture critique du contexte historico-linguistique* » (Dahou, 2019, p. 22), pour repérer, comprendre et expliquer les représentations des acteurs sociaux. C'est bien évident, l'imaginaire collectif d'un peuple ou d'une société est formé par l'accumulation de ces données. Pour cela, dans un contexte algérien et lorsqu'il s'agit du sujet du FLE, il est nécessaire de revenir en arrière pour comprendre les mécanismes d'installation de la langue française en Algérie. Commençons par le débarquement de l'armée française en Algérie et les stratégies d'enracinement de la langue française jusqu'à l'indépendance et le processus de déracinement exercé par le gouvernement de la période postcoloniale. Toute cette succession de faits idéologiques et linguistiques, a façonné l'imaginaire collectif du peuple algérien et les représentations à l'égard de cette langue. Ce travail analytique jugé inévitable est présenté dans notre chapitre contextuel.

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

La réalité que la langue française est un héritage colonial construit tout un champ de stéréotypes vis-à-vis de cette langue. Ces derniers agissent sur les attitudes et les comportements des acteurs pédagogiques en classe de FLE. Dans cette rubrique, nous tâcherons d'identifier ces représentations et de savoir à quel point le défi des enseignants du FLE est gigantesque pour gérer l'apprentissage d'un public attaché à des stéréotypes bien ancrés et enracinés en lui.

En effet, le défi est double. D'après les données recueillies par H. Bessai dans sa recherche doctorale¹, l'immense majorité des enseignants PEP trouvent que le français est un butin de guerre en Algérie. Les résultats de son enquête révèlent qu'une partie des enseignants portent des représentations négatives qui sont principalement dues à des considérations historiques : « *le français est une incarnation du colonisateur, une langue colonisatrice, voire un des facteurs de dépendances par rapport à la France* » (Bassei, 2015, p. 284). Les enseignants de la langue française, censés avoir des représentations positives, une motivation et un amour à l'égard de langue qu'ils enseignent, trouvent que cette langue est « imposée sur eux ! » (Bassei, 2015, p. 284)

Quant à lui, (Berrachdi, 2015, pp. 33-34-35) démontre par sa recherche quantitative² que la majorité des étudiants du sud algérien n'utilisent pas la langue française, car ils ne l'aiment pas et qu'ils trouvent que, c'est une langue du passé colonial qui n'est ni riche ni utile. Toutes les représentations identifiées qui sont en majorité négatives influencent inévitablement l'usage de cette langue ainsi que les comportements des étudiants dans le processus de son apprentissage. Les représentations positives peuvent former des apprenants désireux et intrinsèquement motivés à l'égard de l'apprentissage de la langue française. En revanche, les représentations négatives entraînent un refus et une répulsion vis-à-vis de la langue, de la culture qu'elle véhicule et vis-à-vis tout savoir transmis par le biais de cette langue.

Puisque notre travail de recherche se préoccupe de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE au secondaire algérien et en raison du lien de la cause à effet qui relie l'apprentissage de la langue avec les représentations des apprenants, ce qui nous préoccupe le plus, ce sont les principales représentations que portent les apprenants du secondaire algérien sur la langue française. Pour répondre à cette question, nous nous référons à une enquête que nous

¹ Sa thèse est intitulée, « les représentations de la langue française chez les maîtres d'enseignement primaire de la ville d'Oran ».

² L'enquête quantitative est menée dans le cadre d'une thèse de magistère intitulée « les représentations du français chez les étudiants du sud algériens ».

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

avons réalisée dans le cadre d'un article scientifique lié à cette thèse. Une enquête qui vise à délimiter et à identifier les différentes représentations et stéréotypes des élèves de secondaire sur la langue française et sur son apprentissage. Les résultats recueillis auprès des collégiens mostaganémois montrent qu' « *une partie importante entre eux est porteuse de représentations négatives vis-à-vis de cette langue* » (Zidouri & Kharroubi, 2022, p. 757). Cependant, « *l'imaginaire de ces apprenants vis-à-vis de cette langue n'est pas conçu que de représentations négatives, mais également sur des représentations positives.* » (Zidouri & Kharroubi, 2022, p. 757). La majorité trouve que la langue française est un butin de guerre, cependant elle est pour un groupe difficile et non-véhiculaire de la modernisation comme l'anglais. Pour les autres, c'est une belle et prestigieuse langue. Dans ce sens, on peut constater une certaine disparition de cette conception de langue coloniale chez les jeunes apprenants. Chose qui est en faveur de l'apprentissage de cette langue.

En définitive, il est vain de nier qu'entre des représentations positives et autres négatives, il y a une réalité incontestable que la langue française est là et bien ancrée dans la société. La responsabilité est donc, aux enseignants de langue et au système éducatif pour mobiliser les instances politiques et éducatives ainsi que les moyens nécessaires pour donner à la langue française son vrai statut. Il est de même importance de former des formateurs- médiateurs jouant l'entremise entre elle et une population qui la rejette encore. Il est nécessaire de faire apprendre à nos enfants l'amour des langues, des cultures et de la diversité et il est plus nécessaire de leur doter d'une éducation interculturelle.

III.3. Pourquoi une éducation interculturelle dans nos écoles ?

En didactique des langues et des cultures, le défi le plus prioritaire a relevé paraît celui de l'interculturel. L'enseignement de la langue ne consiste pas uniquement de doter l'apprenant d'une langue étrangère, mais également d'une culture étrangère qui lui permet de prendre part dans des communications avec des individus portant des schémas culturels différents. L'objectif de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, ce n'est pas donc, seulement la langue, mais la préparation d'une génération qui est en mesure d'affirmer son identité tout en acceptant et comprenant les dissemblances et les écarts qui peuvent manifester dans la rencontre de l'altérité.

La compétence interculturelle et la forte prise de conscience des spécificités des éléments qui en découlent sont prépondérantes pour réussir le scénario pédagogique dans des classes de

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

langue. Les enseignants du FLE sont censés avoir des connaissances étendues sur les différentes notions psychologiques intrinsèques et extrinsèques qui peuvent se manifester dans ses attitudes et qui peuvent donner un sens à ses pratiques et ses comportements vis-à-vis de l'apprentissage. C'est bien évident, ce sont les principes psychologiques qui régissent et qui façonnent les lois sociales. Les deux volets sont indissociables l'une de l'autre, on ne peut pas gérer le collectif sans réussir la gestion de l'individuel. Dans cette section finale du chapitre, nous tenterons de synthétiser tout ce qui était dit sous forme d'objectifs, tout en répondant à la question suivante : pourquoi le système éducatif en général et les enseignants de la langue étrangère particulièrement sont appelés à développer une compétence interculturelle chez l'apprenant ? N'est-il pas suffisant de leur faire apprendre les codes linguistiques de communication ?

Non, ce n'est pas suffisant, les enseignants sont censés accomplir la mission d'un médiateur culturelle, d' « *un passeur interculturel* » (ACELF, 2009) et de développer, par des pratiques bien conçues et bien réfléchies qui prennent en compte les variantes internes et externes relatives aux apprenants, une compétence globale qui lui permet de reconnaître l'altérité et la différence. Ils sont appelé à développer une compétence interculturelle qui permet aux apprenants de tirer profit de leurs expériences avec l'altérité. Cette compétence sert à aider les gens à « *comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les groupes sociaux et à questionner les aspects considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu.* » (Beacco, et al., 2016, p. 10). Bref, la formation à l'interculturel « *constitue l'une des missions principales de l'école qui est orientée vers l'appropriation d'une compétence communicative globale transformant tout contact et tout partage avec l'altérité en une expérience enrichissante d'échange, de partage et de collaboration.* » (Kharroubi & Zidouri, 2022, p. 653). Dans ce sens, l'enseignant de langue ne doit pas seulement enseigner une langue, mais également une éthique est appelé à accomplir le rôle du médiateur pédagogique et interculturel, jouant l'entremise remplissant le fossé entre les différents courants culturels et les univers de représentations. Il est alors, appelé à développer la compétence interculturelle de ses apprenants pour :

III.3.1. Préparer au dialogue interculturel

L'enseignement/apprentissage des langues vivantes a pour premier et principal objectif l'intensification de l'ouverture à l'universel, la connaissance des autres cultures et des autres origines ethniques et culturelles ainsi que l'acceptation de l'altérité. Mais, dans une époque dite

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

de globalisation, d'ouverture et de l'hyper-communication, certains individus continuent à vivre dans des vases clos, ils communiquent peu et une fois communiquer, ils développent des comportements xénophobes de passivité ou rejet et de répulsion vis-à-vis de l'Autre provenant de d'autres univers linguistiques et culturels. L'école comme étant le premier responsable de l'éducation de futures générations est censée accomplir une tâche de formation des apprenants sur la déontologie et les principes du dialogue interculturel. Dans un rapport de (UNESCO, IEP, 2020, p. 10), le dialogue interculturel est défini comme étant un processus qui a pour objectif la création d'une communication entre les espaces humains, la dotation des individus de la possibilité de dialoguer et de partager et le plus important de parvenir à un terrain d'entente entre des groupes hybrides et distincts par leurs références identitaires. Il insiste sur l'importance de l'inculcation des esprits sur le respect réciproque, la compassion et l'acceptation de l'Autre. Il est nécessaire d'opter donc, pour une éducation interculturelle à l'école pour former les apprenants à la vie et au dialogue et pour les doter des mécanismes nécessaires qui leur permettent de vivre dans des sociétés de plus en plus métissées et hétéroclites.

III.3.2.Lutter contre la discrimination, le racisme, la xénophobie et contre toutes les formes du refus et de l'infériorisation de l'autrui provenant de d'autres cultures

La culture est un ensemble de principes et de valeurs qui caractérisent une communauté ou une nation et qui la distingue des autres collectivités. Corollairement, certaine catégorisation se fait à travers l'appartenance culturelle. La rencontre humaine n'est pas, de ce fait, facile, car ce n'est pas seulement une rencontre entre deux personnes prononçant deux langues différentes, mais, entre deux personnes interprétant le monde selon deux modes distincts. Les cultures sont des vecteurs de classification, parfois d'une discrimination. Comme expliqué par J. Aden :

La frontière entre « la haute culture » et la sous-culture ou le « simple divertissement » se sépare pas seulement en effet, les classes sociales, mais partage les différentes pratiques et préférences culturelles des individus dans toutes les classes de la société. Les individus sont souvent eux-mêmes sont des arènes d'une lutte des hiérarchisations, d'une lutte de soi contre soi. (Aden, 2007, p. 54)

Force est de rappeler qu'une communication entre deux individus implique une communication de leurs représentations et de leurs univers chargés d'idées, de réflexions et de valeurs. Comme affirme L. Collès : « *Un homme n'est donc jamais dépourvu de savoir culturel. Il dispose d'outils conceptuels qui jouent le rôle d'un prisme déformant si le regard qu'il porte sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux.* » (Collès, 2013, p. 75). À partir de cette vision

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

déformée de la réalité, l'individu peut développer des représentations négatives, voire xénophobes de quelqu'un d'autre sans prendre la peine et le temps de le connaître. Il s'appuie sur cette image qu'il porte sur son appartenance ou sur une idée préconçue majoritairement erronée.

L'interculturel a pour objectif principal la lutte idéologique contre toute forme de refus de l'Autre ou d'hostilité à l'égard de l'étranger pour la simple raison d'être un étranger portant d'un schéma interprétatif différent de la nôtre. La suppression du discours haineux contre l'autrui est le premier objectif d'une approche interculturelle dans la classe de langue. On parle de l'interculturel dans ce contexte car, majoritairement les discriminations sont dues à des éléments culturels. La connaissance de l'univers de l'Autre caché derrière sa langue sert à créer des passerelles et des terrains propices d'entente où les interlocuteurs se manifestent et se collaborent librement sans que l'un touche la liberté et le respect de l'Autre. L'interculturel permet d'épargner les quiproquos qui sont souvent cause de conflit et « *elle entend assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu* » (Beacco, et al., 2016, p. 43)

III.3.3. Former sur les valeurs de la citoyenneté

Le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant a pour but la prise de conscience des enjeux planétaires, de la diversité et la différence croissantes des groupes humains ainsi que le développement des principes de citoyenneté chez les individus. Le simple respect de l'homme exige qu'il soit respecté, accepté et bien traité par son entourage ainsi que d'avoir ses droits de citoyens. En principe, c'est cela l'objectif principal de l'école qui est définie comme microcosme dans un univers de variables infiniment larges auquel, elle est censée former de bons citoyens. En fait, la diversité linguistique et culturelle qui caractérise ce genre de rencontre de l'enseignant et l'apprenant à la citoyenneté fait partie intégrant du scénario pédagogique et du projet social dont ils sont inscrits. (Ouellet, 2002, p. 213)

En effet, « *l'apprentissage des langues est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté* » (Bayram, 2003, p. 69). De ce fait, l'interdépendance des notions « interculturelité » et « citoyenneté » est incontestable. L'objectif des deux est de former un individu capable de vivre la pluralité des langues, des cultures et des identités et de créer une « *cohésion sociale, une compréhension mutuelle et une solidarité.* » (Bayram, 2003, p. 70). Une autre responsabilité, celle qui incombe sur l'école en général, et sur les enseignants de langue particulièrement, de former non seulement des interlocuteurs capables de communiquer en langue étrangère, mais également

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

socialement et culturellement performant. Il s'agit donc, à la fois d'un enseignement de la langue, de la culture, et des attitudes citoyennes.

Parlant des deux notions ci-haut mentionnées, on ne peut qu'évoquer un nouveau concept qui a pris l'ampleur ces dernières années, celui de « la citoyenneté mondiale » ou du « citoyen du monde ». Cette idée a pris une intensité incontestablement nouvelle avec l'émergence d'une idéologie interculturelle et anti-frontiériste qui refuse tout clivage à base d'appartenance, de frontières ou d'ethnies. Être un citoyen du monde ce n'est pas une question de statut officiel mais, c'est une question de comportements. Cette expression s'utilise dans un sens abstrait pour désigner les comportements indulgents et tolérants à l'égard de l'Autre. La citoyenneté universelle ne consiste pas à niveler tous les êtres humains, à nier leurs traits distinctifs et leurs unicités indiscutables ou à construire un univers où personne n'as plus rien de propre et de spécifique. Mais, d'établir une reconfiguration radicale au niveau des attitudes des individus, d'une manière qui leur permet de vivre l'ouverture à l'universel et de vivre un même monde.

L'éducation à la citoyenneté est au cœur de l'approche interculturelle et du processus du développement d'une compétence interculturelle dans la mesure où elle soit une démarche pédagogique favorisant de la pluralité des perspectives et des horizons aussi remarquablement de la neutralisation et de l'objectivation des stéréotypes dans un monde multiculturel. Selon le Conseil de l'Europe, l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante d'une éducation et d'une compétence plus globale, celle qui est la compétence interculturelle : *« Les compétences en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale s'appuient sur l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation à la durabilité, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation interculturelle, qui constituent la dimension mondiale de l'éducation à la citoyenneté. »* (Conseil de l'Europe, 2020). L'éducation interculturelle est, donc cette démarche efficace pour réussir la formation d'un citoyen du monde.

III.3.4. Vivre-ensemble malgré la différence

D'après l'ouvrage de F. Saillant portant sur la notion du vivre-ensemble à l'époque de la globalisation, la nécessité d'une éducation interculturelle au sein des écoles vient de cette notion devenue une réalité incontestable. Une réalité imposée par la diversité, le progrès exponentiel de la technologie de la communication et le besoin impérieux d'assurer une collaboration et un partage humain. De ce fait, l'apprenant qui est un sujet social doit développer une compétence interculturelle qui lui permet d'optimiser les conditions de ses rencontres avec l'Autre donc, de

Chapitre III : De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle

vivre avec l'altérité, de l'accepter, de l'aider et d'éliminer les barrières et tous les types de discrimination possible. L'auteure trouve que: « *Réfléchir sur le vivre-ensemble est l'une des voies qu'il est possible d'emprunter pour dépasser les perspectives identitaires et leurs dérivés communautaristes, d'une part, et de l'autre part, celles des critiques convenues dirigées vers les sociétés contemporaines, poste moderne, à la fois fragmentées et globalisées.* » (Saillant, 2015, p. 1). Pourquoi, donc une éducation interculturelle à nos écoles ? C'est pour former des citoyens du monde, capable de vivre ensemble la diversité et conscients de la nécessité de lutter contre les ségrégations, les conflits et les clivages. « *L'approche interculturelle permet de mieux se comprendre pour vivre-ensemble.* » (Perréaux & Dasen, 2002, p. 162)

Conclusion du chapitre :

Les langues et les cultures sont multiples et indénombrables. Il s'agit de toute « *une galaxie de langue* » (Calvet, 1999). Leur brassage et métissage est un sujet qui est ancien et vieux comme le monde. Cette diversité linguistique et culturelle n'était pas et elle ne saurait jamais une contrainte du contact humain mais, plutôt, un atout incontestable. En effet, « *la diversité d'une langue est une richesse, un trésor que nous n'avons pas fini de faire l'inventaire.* » (Yaguello, 1988, p. 19). Cette richesse et ce métissage des langues et des cultures dessinent un tableau d'une complexité étonnante et, c'est dans cette complexité que se situe l'interculturel. La classe de FLE dans un contexte algérien, est un lieu où se côtoient non seulement des langues différentes mais, aussi des cultures, des identités et des représentations. C'est dans cette confrontation permanente des composantes identitaires que l'interculturel se positionne pour remplir les interstices qui peuvent engendrer des malentendus et pour déconstruire les stéréotypes menaçants le contact humain. L'enseignant de la langue se trouve donc, face à une triple responsabilité : enseigner la langue, expliciter une culture, gérer et manipuler les éléments identitaires, les représentations et les stéréotypes pour former un interlocuteur interculturel et un citoyen du monde.

Après avoir présenté dans les trois chapitres, les principales notions théoriques qui nous ont permis de comprendre les variables essentielles et pivots de notre travail recherche, c'est le temps maintenant de passer à la partie pratique et à la présentation des données de notre investigation pour répondre à nos questionnements.

La deuxième partie

Partie pratique et méthodologique

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Introduction du chapitre

Après avoir présenté l'ensemble des balises théoriques en relation avec notre sujet de recherche et après avoir défini ses notions de bases dans les trois premiers chapitres, il est temps de passer au travail pratique de notre thèse. Dans le volet pratique de cette thèse, nous allons suivre une démarche prospective bien détaillée et minutieusement précise pour répondre à nos questions de départ.

Dans ce chapitre méthodologique, nous présentons les différents passages expérimentaux de notre thèse, en décrivant les méthodes, les outils de recherche, les modalités de recueil et de traitement des données. Nous avons jugé utile de présenter en détails l'ensemble des méthodes adoptées et des démarches suivies car, le choix des différents moments requiert une attention particulière et planification minutieuse définie par les différentes dimensions et questions de recherche.

Il est d'une importance capitale de signaler que les différents choix pris dans le cadre de ce travail pratique ne sont pas faits d'une manière hasardeuse et fortuite, mais par une forte prise de conscience des différentes exigences du travail expérimental fiable et authentique, des spécificités des axes de notre sujet et des normes académiques de la recherche scientifique. Pour cela, nous avons expliqué dans ce volet méthodologique les mécanismes de la conception des outils de recherche et les démarches suivies pour la validation de ces instruments de collecte.

Dans cette deuxième partie pratique, nous allons procéder par quatre chapitres :

- Un premier chapitre méthodologique, qui est en vigueur dans lequel nous présentons, les méthodes, les démarches et les modalités d'enquête ainsi que les principaux grilles et niveaux d'analyse et d'observation.
- Un deuxième chapitre qui présente l'analyse du manuel scolaire de la 3AS : nous optons à ce stade pour plusieurs niveaux d'analyse d'un échantillon sélectif des supports textuels, iconiques et des activités du manuel. L'objectif final de cette analyse, c'est de répondre à une des questions centrales dans notre recherche et de vérifier si ce manuel étudié fournit les ressources culturelles nécessaires permettant à l'enseignant de travailler les compétences linguistique et interculturelle.
- Un troisième chapitre dans lequel, nous présentons les principales remarques établies lors des séances d'observation programmées avant la remise des questionnaires. Une observation qui nous a fournie d'autres données supplémentaires et de prendre conscience des quelques notions et

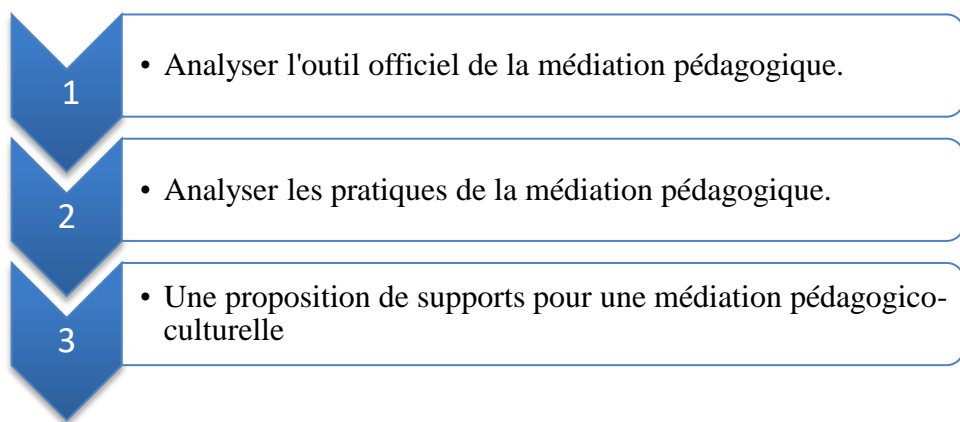
Chapitre IV : Méthodologie de recherche

pratiques sur lesquelles on doit s'interroger dans le questionnaire. Dans une deuxième rubrique de ce chapitre, nous classerons les résultats quantitatifs recueillis d'un questionnaire adressé aux PES. L'objectif est d'identifier leurs avis par rapport à ce manuel et leurs différentes pratiques enseignantes d'exploitation et de répondre à autre question importante dans notre recherche et voir si PES du FLE prennent en considération la dimension interculturelle et s'ils sont conscients du phénomène identitaire /altéritaires.

➤ Un quatrième chapitre de proposition, dans lequel nous proposons un modèle de fiches pédagogiques destinés au PES contenant deux séquences pédagogiques.

Bref, dans notre partie pratique, nous avons recouru à un mode d'investigation mixte : l'un est qualitatif par observation et par l'analyse du manuel et l'autre est quantitatif par questionnaire. Dans ce travail qui porte sur la médiation pédagogique et le développement d'une compétence interculturelle au secondaire algérien, nous visons la vérification de la place de l'exploitation interculturelle au secondaire algérien. Pour ce faire, nous avons organisé notre investigation de la façon suivante :

Figure 10 : les moments pratiques de recherche.



Mais, avant de mener le travail pratique et avant même de présenter en détails les méthodes et les outils adoptés pour chaque mode d'investigation, nous jugeons utile de revenir en arrière pour faire un petit rappel de notre problématique, questionnements de base et hypothèses qui étaient à l'origine des choix méthodologiques établis.

IV.1. Problématique, questionnements et hypothèses de recherche

Notre travail de recherche qui porte sur le rôle de la médiation dans le développement d'une compétence interculturelle au secondaire algérien, s'articule autour de la problématique suivante :

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Les composantes culturelle et interculturelle ont-elles une place dans le manuel scolaire de la 3AS et dans les pratiques de médiation des PES ? Les choix menés dans les deux permettent-ils un développement de la compétence interculturelle ?

Dans cette problématique, nous pouvons identifier deux axes de médiation sur lesquels gravitent l'ensemble de ce travail :

1- Le premier qui est le manuel considéré comme « *un médiateur entre l'enseignant et ses apprenants* » (Bilhaj, 2016, p. 52), et un :

Instrument de médiation pédagogique qui accède au statut de système informationnel ouvert, offrant, par sa logique applicative, de vastes possibilités de composition, de sélection, d'organisation de contenus et d'activités pour l'enseignement. Intégré à l'espace de travail du professeur, de l'élève, des parents, il décline, pour chaque profil d'utilisateur, des fonctions et des ressources adaptées. (Jarraud, 2011).

2- Quant au deuxième, il concerne les pratiques des enseignants censés être des médiateurs pédagogiques et interculturels jouant les entremises entre des langues, des cultures et des systèmes de pensée.

C'est exactement le même enchaînement qu'on va suivre dans la présentation de ce volet pratique de notre thèse. Les deux aspects ont été nécessairement traversés pour associer les pièces partout éparpillées d'une image complète décrivant la réalité de la formation à l'interculturalité en classe de FLE au secondaire algérien. Pour cela, nous avons analysé d'abord, le manuel qui est l'instrument de médiation fortement maniable et massivement employé, avant d'examiner via une observation sur terrain et par le biais d'un questionnaire adressé aux enseignants, les pratiques d'exploitation de ces contenus culturels pour une compétence interculturelle indissociable de la compétence communicative globale que doit nécessairement développer une classe de langue étrangère.

En fait, parler de l'interculturalité ou encore d'un développement d'une compétence interculturelle est une action complexe, ardue et semée d'embûches. Elle est aussi difficile à entreprendre dans la mesure où elle met le chercheur au milieu de nombreuses notions, de multiples processus et de dizaine de questions auxquelles, il est appelé à répondre pour accéder au sens de sa recherche. Pour cela, nous avons constaté un ensemble de questionnements qui découlent de la problématique principale :

- Les PES du FLE prennent-ils en considération la dimension interculturelle dans leurs pratiques de classe ?
- Les PES sont-ils conscients du phénomène identitaire /altéritaires ?

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

- Les objets culturels et interculturels sont-ils adéquatement investis par les médiateurs pédagogiques dans les classes de langue d'une façon qui contribue au développement d'une compétence interculturelle ?
- Le manuel scolaire de la 3AS comme instrument de médiation, répond-t-il suffisamment aux exigences d'une exploitation interculturelle ?
- Comment le choix des contenus didactiques peut être déterminant pour le développement de la compétence interculturelle et comment peut-il servir à l'apprentissage durable du FLE ?

Telles sont quelques questions que nous nous sommes posées dans cette recherche. Avant de dévoiler les zones d'ombre qui entourent notre sujet par des réponses claires et authentiques, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1-Le manuel scolaire de la 3AS ne représenterait pas suffisamment un enseignement qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, car les contenus n'expliciteraient pas clairement le volet culturel et interculturel d'une manière qui facilite l'exploitation adéquate en classe de FLE.

2-Les composantes culturelle et interculturelle ne seraient pas significativement présentes dans les pratiques de médiation des PES, la composante linguistique serait la plus massivement exploitée et travaillée en classe de langue.

3-Des choix plus pragmatiques des supports, des instruments et des thématiques travaillées en classe de FLE pourraient servir à développer un esprit critique chez l'apprenant et à connaître un monde et un système de références qui diffère de celui de son appartenance. Par conséquent, il deviendrait plus conscient et plus tolérant à l'égard de « l'Autre ».

Nous avons jugé utile de revenir en arrière pour rappeler notre problématique, nos questionnements et nos hypothèses pour justifier les différents choix méthodologiques fait dans le cadre de notre recherche et pour mettre en relief la relation de cause à effet qui unit nos questions de départ avec les modes et les instruments d'investigation choisis.

IV.2. Analyse du manuel

Dans ce travail de recherche portant sur le rôle de la médiation pédagogique dans le développement d'une compétence interculturelle, l'analyse du manuel scolaire semble un passage obligé. Analyser le manuel, c'est prospecter de près le dispositif de médiation pédagogique et interculturelle. Analyser le manuel consiste à analyser les représentations et les valeurs socioculturelles véhiculées par les activités et les supports de celui-ci. Des supports qui sont

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

censés théoriquement être rapporteur d'une réalité culturelle nationale ou universelle, d'être représentatif du monde de l'Autre nécessairement traversé dans le chemin de l'ouverture et d'être organisateur d'une « *personnalité de base* » (Dufrenne, 1966, p. 1) qui répond aux exigences du projet social, culturel, idéologique et institutionnel dont les objectifs d'enseignement-apprentissage sont inscrits.

L'analyse des manuels scolaires est un sujet qui suscite les réflexions. Nombreux sont les tentatives et les essais d'analyse de son contenu selon différents volets didactiques. Dans le cas de notre recherche, nous avons analysé le manuel dans son aspect culturel pour identifier la présence de la composante susceptible de développer une compétence interculturelle chez le jeune apprenant.

Notre analyse se déroule ainsi :

- 1- Une présentation générale du manuel scolaire.
- 2- Une analyse générale des thématiques du manuel.
- 3- Une présentation des auteurs des textes du manuel.
- 4- Une analyse inférentielle d'une sélection de textes.
- 5- Une présentation et analyse sémiologique de quelques supports iconiques.
- 6- Une analyse pragmatique des activités du manuel scolaire.
- 7- Une analyse générale du manuel et une synthèse d'analyse.

Expliquons un peu en détail ces différents moments d'analyse...

A- Une présentation générale du manuel scolaire :

Dans cette phase préliminaire, nous présentons une vue panoramique sur le manuel, sur sa structuration, sur l'organisation de son contenu et sur la classification des objets d'enseignement-apprentissage. Nous survolons avec un œil examinateur les différentes pages principales de ce document dès la page de couverture jusqu'à la page de la fin. Nous avons commencé du général au particulier, d'une présentation vaste à une analyse bien détaillée.

B- Une analyse générale des thématiques du manuel :

Dans cette rubrique, nous avons fait le dépouillement et la classification des textes du manuel en fonction de leurs thèmes, types et intentions communicatives. Cette étude nous a permis d'avoir une idée sur la qualité des supports choisis et sur la présence des notions de l'« Autre », de la « diversité » et de la « culture » dans le champ thématique.

C- Une présentation des auteurs des textes du manuel :

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Dans cette partie, nous avons dressé un tableau contenant les différents auteurs des textes du manuel, classés par nationalité. Cette étape nous a permis de voir la diversité identitaire et la richesse des modèles culturels présente de ce manuel : les 70 énoncés du manuel sont écrits par 41 auteurs, alors, le champ des représentations est riche et diversifié.

Car nous sommes conscients que dans une analyse d'un manuel, tout détail a un sens. Les nationalités des auteurs, leurs apparences communautaires et idéologiques sont aussi des détails qu'on peut exploiter dans l'analyse des énoncés et de l'implicite culturel incarné dans les structures linguistiques dans lesquelles on trouve une partie de son auteur. Ce dépouillement nous a offert aussi une réponse à une question très pertinente qu'on a eue pour longtemps : dans ce manuel du FLE censé présenter aux apprenants une diversité de supports qui véhiculent non seulement des éléments culturels de la culture de l'apprenant, mais également de la culture de l'Autre, les auteurs sont-ils majoritairement des Français ou bien à dominante, des Algériens ?

D- Une analyse inférentielle d'une sélection de textes:

Dans cette partie de l'analyse, nous avons franchi le territoire de l'analyse du discours. Nous avons analysé une sélection de textes d'une manière d'identifier le prédiscours, le sous-entendu et présupposé des énoncés choisis. Cette analyse nous a permis de mettre le point sur la présence de traces culturelles dans les supports du manuel de la 3AS. Dans cette rubrique, nous avons présenté compendieusement ces notions qui constituent le noyau dur de notre travail d'analyse.

Le discours et son analyse sont des passages incontournableement traversés pour analyser un manuel scolaire dans une portée culturelle et interculturelle. Dans le dictionnaire linguistique, le discours est défini comme étant « *une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture.* » (Dubois & all, 1994, p. 261)

Cette notion qui était pendant longtemps utilisée exclusivement en rhétorique, a fait son entrée au domaine linguistique pour qu'elle soit employée dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit. Dans le champ de la linguistique ainsi dans les autres sciences humaines et sociales, le discours est perçu comme une forme de communication à plusieurs portées « culturelles, politiques, professionnelles.. ». Elle peut prendre les deux formes : orale prononcée devant une audience ou écrite transmise à des lecteurs. Dans les deux cas, il est rapporteur d'un système de pensée et de valeurs sociales relatives au contexte dont il est produit.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Énoncé, texte, langue sont des notions souvent interchangeablement employés avec celle du discours, cependant la différence est significative. Dans le cadre de cette rubrique méthodologique, nous n'allons pas parler de l'ensemble de ces concepts, mais on doit inévitablement délimiter les frontières entre deux notions dichotomiques qui font partie intégrante de notre démarche analytique : le texte et le discours.

Sur ce point, J, Cuq affirme que :

« Le discours s'oppose souvent au texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même (on est alors, dans l'approche de la «grammaire de texte», ou de la «linguistique textuelle»). En revanche, on parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'«analyse du discours»). (Puren, 2003, p. 73)

Analyser le discours consiste, donc, à assurer l'union et le va-et-vient entre le texte entre les humains et le contexte culturel et social qui a précédé sa conception et qui a déterminé ses composantes et le sens qui veut véhiculer. C'est de repérer puis d'examiner les objets et les idées qu'incarne le discours en mettant en relief le sens et l'effet désiré. En fait, dans une ère aussi particulière telle que la nôtre, il est insignifiant, voire contre-productif de parler d'un enseignement de langue étrangère ou d'une communication avec l'Autre sans former et être formé sur le repérage des paramètres socioculturels que véhicule le discours. Comme l'affirment Philipps & Hardy (2002) *« Sans discours, il n'y a pas de réalité sociale, et si nous ne comprenons pas les discours, nous ne pouvons comprendre notre réalité, nos expériences, nous-mêmes »* (Gazo, 2011, p. 2)

Sur cette différence entre discours et texte et pour donner l'explication claire qui nous a servis à choisir correctement les termes employés dans l'analyse, nous avons recouru à la conception de D. Slakta (1975) qui a déterminé les deux plans de « signifiante » et de « signification » pour délimiter les frontières entre « discours » et « texte ». Pour lui, le texte est relatif au premier plan qui désigne le niveau linguistique formel de la structuration « morphème/phrase/texte » et de la réception de leurs sens chez le récepteur. Quant au discours, il concerne le niveau de « signification » qui envisage la série des valeurs sociales et des éléments contextuels régissant la production et influençant l'ensemble des composantes de la communication (Hasni, 2016, p. 40). En dépit de cette différence systématique entre les deux plans et entre les deux notions « texte » et « discours », leurs relations est étroite, voire consubstantielle. Le niveau « signification » se concrétise par le niveau « signifiante », et ce dernier n'est efficace en communication qu'avec la dimension sociale et culturelle du discours.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Comme synthèse à cette réflexion, S. Hasni dans son article propose le tableau de classification ci-dessous à partir duquel, on peut dire que dans une analyse des supports d'un manuel en vue d'identification des éléments culturels, on doit parler désormais, en termes de discours, énoncé, mots et charges culturels de l'ensemble.

Tableau 4 : (Hasni, 2016, p. 40)

Plan de la signifiante [système de règles linguistiques formelles]	Plan de la signification [ensembles de normes sociales concrètes]
<ul style="list-style-type: none">• Texte• Phrase• Morphème	<ul style="list-style-type: none">• Discours• énoncé• mot

Dans le cadre de notre analyse, nous avons opté simultanément par deux approches d'analyse, l'une est descriptive et l'autre est critique visant la démonstration de quelques éventuelles insuffisances ou encore des potentielles limites et dysfonctionnements dans ce support.

Notre analyse est principalement inférentielle. Cette branche d'analyse est indissociable de l'approche d'analyse pragmatique du discours. La pragmatique est l'une des approches de l'analyse du discours qui stipule que « *la signification ne peut pas être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi* » (Wékipédia). Cela veut dire que tous les phénomènes psychologiques, biologiques, sociologiques ainsi que les autres paramètres intrinsèques et extrinsèques relatifs au producteur ou au récepteur sont étroitement en relation au système de fonctionnement et d'interprétation des signes. Cela explique clairement la raison pour laquelle F. Jacques (1979) définit la pragmatique comme étant une approche qui « *aborde le langage comme phénomène à la fois discursif et social.* » (BARRY, 2002, p. 30)

« L'acte de parole » et « le contexte » sont les notions de base de l'approche pragmatique. Selon les deux, produire un énoncé, c'est agir sur, et pour l'autrui dans un contexte déterminé. Dans ce sens, les signes sont et ne sont interprétés que par la détermination de l'ensemble de ces variables. Donc, une analyse de discours selon une approche pragmatique doit être descriptive des éléments discursifs et contextuels influençant la construction et la réception des produits qui ne sont plus perçus comme des interactions visant un simple échange d'informations, mais d'un système de valeurs, d'attitudes et de croyances...

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Dans le flot de la pragmatique, nous avons choisi le volet inférentiel d'analyse. Alors, nous supposons que le discours a une signification plus lointaine que celle qui est clairement envisagée dans le texte et qu'on doit l'identifier pour comprendre le message véhiculé. Faire de l'inférence, c'est une *«opération par laquelle on passe d'une assertion considérée comme vraie à une autre assertion au moyen d'un système de règles qui rend cette deuxième assertion également vraie.»* (Dictionnaire Larousse). Pour accéder à ce sens supérieur désiré via des inférences pragmatiques, il est nécessaire de passer par toute une opération cognitive de détection et une mobilisation impérative d'un ensemble cohérent de savoirs linguistiques, encyclopédiques, logiques, historico-culturels et rhétorico-pragmatiques.

Contrairement à l'inférence logique qui se repose sur les éléments offerts dans le texte, le récepteur dans le cadre des inférences pragmatiques doit se référer aux éléments internes et externes du discours et à des connaissances générales sur le monde et sur l'entourage. Il est appelé à établir, dans une deuxième étape, des liaisons entre les informations fournies dans l'énoncé et avec ses propres connaissances acquises et accumulées par ses différentes expériences pour identifier un sens caché dans les plis d'un discours qui n'annonce qu'une portion congrue d'un univers infini de significations. P. Charaudeau et D. Maingueneau de leur part, identifient dans leur dictionnaire de l'analyse du discours trois types et manières d'inférences :

-Inférence contextuelle, *« lorsque le sujet interprétant s'appuie sur les énoncés qui entourent l'énoncé »* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 312) : l'inférence se fait par une lecture minutieuse des éléments paratextuels entourant l'énoncé et l'entourage d'énonciation.

-Inférence situationnelle, *« lorsque le sujet interprétant a recours aux données de la situation »* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 313) : le déchiffrement et le décodage se fait en recourant aux données proposées par l'énoncé.

-Inférence interdiscursive, *« lorsque, le sujet interprétant est amené à mobiliser un savoir préconstitué qui se trouve dans la mémoire conceptuelle »* : ici, le recours aux anciens stocks conceptuels semble incontournable pour décrypter le sens implicite de l'énoncé.

Cela nous conduit à une seule réalité que le texte n'est pas une entité close et l'accès au sens est conditionné par nombreux autres éléments. Comme affirmé par J. Cunningham, pour parler d'une analyse inférentielle et encore d'une inférence, *« il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que, ce qui est présent en surface du texte. »* (Commission Maîtrise de la langue, 2015). En travaillant l'analyse

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

inférentielle, on se trouve devant la tâche de repérage de l'implicite et de l'explicite ainsi que de l'analyse des présupposés et du sous-entendu, sous-jacents l'énoncé. Que veut dire alors, un implicite, un présupposé et un sous-entendu ?

C'est simple, comme le montre sa définition dictionnaire, l'implicite, c'est ce « *Qui, sans être énoncé formellement, découle naturellement de quelque chose* » (Dictionnaire Larousse). Alors, c'est le sens caché et tacite qui sera décrypter sans analyser les présupposés et les sous-entendus. Pour les présupposés, ils sont identifiés à partir des mots ou des expressions qu'on trouve dans l'énoncé. Ils sont « *automatiquement entraînés par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 25). Tandis que les sous-entendus sont majoritairement devinés par un effort personnel d'articulation de sens. Pour les identifier, le récepteur doit faire appel à sa machine interprétative mentale, parfois intuitive qui lui permet d'avoir une image claire sur le contenu et sur l'intention de l'énoncé entre les mains.

C'est une activité cognitive d'identification et de déduction de sens fortement complexe, celle qu'on demande aux usagers du manuel – apprenants ou enseignants- de faire. C'est justement la raison pour laquelle nous avons jugé utile d'opter pour une analyse inférentielle des supports du manuel pour vérifier d'une part, la présence et l'explicitation du volet culturel dans son contenu et pour proposer de l'autre part, un modèle qui permet aux enseignants de bien développer ces supports en faveur de l'identification du sens culturel .

Force est de noter également dans cette rubrique méthodologique que nous avons choisi cette approche d'inférence pragmatique pour situer notre analyse du manuel dans le cadre d'un champ tellement vaste de l'analyse du discours. Les praxis de cette approche correspondent le mieux à notre thématique et aux objectifs de notre recherche.

Comment va-t-on donc, analyser la sélection des supports choisis ?

Suivant les principes de l'approche inférentielle dans sa branche pragmatique, l'analyse des textes sélectionnés sera de la manière suivante et dans l'ordre cité ci-dessous :

- 1- Une présentation du type discursif, de sa visée communicative et de ces caractéristiques inhérentes.
- 2- Une présentation paratextuelle contenant une description initiale du contexte et de la thématique de la production : l'auteur, le titre, la source et d'éventuelles illustrations feront

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

l'objet d'une petite description permettant le repérage des éléments extratextuels manipulant le sens du texte.

3-Un balayage sémantique du texte et une démarche de déduction et d'interprétation : une quête des traces et des éléments culturels permettant une exploitation culturelle. Tout détail qui paraît exploitable sera cerné et développé. Sans prétendre l'exhaustivité ou la perfection de notre analyse, nous pouvons dire que nous avons exploité toutes les ressources textuelles offertes : le dit et le non-dit, l'explicite et l'implicite et tous les éléments porteurs d'un sens culturel, ont été identifiés et interprétés.

4-Une synthèse générale d'analyse : à l'aide d'une grille partielle, nous évaluons le texte analysé s'il correspond aux exigences d'une formation culturelle et d'une exploitation interculturelle ou non.

5-Une formulation de nouveaux objectifs d'apprentissage : Pour mener une exploitation culturelle et interculturelle d'un support, il est nécessaire de se fixer d'abord, comme objectif l'explicitation de cet éventail. Pour cela, nous avons clôturé l'analyse avec la proposition d'une formulation des objectifs pédagogiques en faveur de l'exploitation culturelle.

Alors, dans cette rubrique consacrée à l'analyse d'une sélection de supports du manuel, le travail est réalisé du général au particulier. D'une approche globale du texte étudié à une approche détaillée et spécifique. Donc, d'un prédiscours qui a donné naissance à telle forme d'énoncé, à un discours puis à un présupposé et un implicite à découvrir. Dans cette analyse, nous avons cerné les points suivants pour avoir un sens complet du texte étudié :

- Le sens linguistique de l'énoncé.
- Les différents événements et sentiments qu'il y a dans l'énoncé.
- Un feed-back pour avoir une idée sur l'appartenance socioculturelle de l'auteur et sur le contexte et les circonstances de la production.
- Les choix de l'usage lexical et du registre employé.
- Les charges culturelles que véhiculent certains mots de l'énoncé.

Bref, notre travail consiste à décomposer les énoncés en vue de comprendre les réflexions transmises par l'auteur et en vue de trouver du fait culturel susceptible d'être exploité au service du développement d'une compétence interculturelle.

E- Une présentation et analyse sémiologique de quelques images:

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

L'image semble avoir une place capitale dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans les manuels du FLE. Le signe iconique est actuellement en situation de pouvoir dans la classe de langue. Fortement intégrée dans les pratiques enseignantes, l'image est désormais, véhiculaire des connaissances linguistiques et culturels, un performant stimulateur de l'engagement cognitif et motivationnel et un instrument de formation des utilisateurs critiques et avertis. De ce fait, analyser les supports iconiques dans le cadre d'une analyse générale du manuel paraît incontournable pour une réponse claire et fiable à notre question de recherche.

L'image tout comme le support textuel contribue à l'introduction de la culture étrangère dans la classe de FLE. Elle peut être le support qui forge à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir-être social et culturel auprès de l'apprenant récepteur. Elle charrie non seulement la culture et la civilisation enseignée mais, également un code linguistique parfois spécifique à cette culture en la distinguant des autres. Une image est une langue plus expressive et un monde plus séduisant à découvrir et à analyser. Elle se caractérise par une forte puissance de se métamorphoser en fonction de son contenu et son intérêt, du contexte de son introduction ainsi selon le volet analysé. « *Il semble que l'image puisse être tout et son contraire ; visuelle et immatérielle, sacrée et profane, antique et contemporaine, rattachée à la vie et à la mort, analogique, comparative, conventionnelle, expressive, communicative, constructrice et destructrice, bénéfique et menaçante...* » (Joly, 2015, p. 24). C'est justement pour cette raison que M. Joly choisit de la nommer dans le même ouvrage « *le dieu Protée*¹ »

Au vu de cette multiplicité de facettes qui caractérise l'image, nous avons opté dans cette rubrique que nous avons nommée « analyse sémio-didactique de l'image » pour une approche analytique des images du manuel scolaire de 3AS en vue d'une mise en exergue des éléments significatifs de ces images et d'une identification de leur apport culturel. Nous nous sommes appuyée principalement sur la réflexion d'analyse de B. Darras. Pour lui, « *L'analyse d'une image ne peut se faire selon une méthode scientifique (division en parties de l'image) car elle représente un tout synthétique. C'est donc, sous une approche holiste et systémique que toute image doit être étudiée : le tout est supérieur à la somme des parties.* » (Darras, 2008). Des quatre phases d'analyse² de l'image que cite le chercheur, nous avons choisi le volet exégèse qui

¹ En mythologie grecque, Protée est une [divinité marine](#) qui a le don de se changer en plusieurs formes.

²Darras identifie quatre phases d'analyse de l'image : 1- l'exégèse : analyse et interprétation 2- l'Ekphrasis : description 3- l'Herméneutique : art d'interpréter et de faire comprendre 4- le Théorique (Darras, 2008)

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

consiste à faire la description et l'explication de l'image et dans notre cas l'explicitation des éléments culturels que charrie sempiternellement l'image.

Tandis que la sémiologie est définie comme étant une « *science dont l'objet est l'étude de la vie des signes au sein de la vie sociale* » (Dictionnaire Larousse), notre analyse va se dérouler ainsi en mettant en relief le facteur social comme élément d'influence inévitablement traversé:

- 1- Une description générale et objective du support: décrire ce que nous percevons dans l'image.
- 2- Contextualiser le contenu de l'image dans un cadre social, culturel, politique, religieux, idéologique et préciser son ancrage spatio-temporel et sa référentialité: articuler ce que nous voyons avec ce que nous savons.
- 3- Revisiter les sens après la contextualisation et identifier les sens révélés après la même opération : la mise en relation de l'image avec le cadre socioculturel de référence ainsi que le traitement de ces composantes permettent de déceler le message dénoté.
- 4- Interpréter et donner des conclusions : synthétiser les déductions réalisées et le repérage des messages connotés.

À la fin de notre analyse des images, nous pourrions répondre à autre question partielle dans cette recherche : les images du manuel de la 3AS sont-elles représentatives d'une composante culturelle ? répondent-elles aux exigences d'une exploitation interculturelle ?

F- Une analyse pragmatique des activités du manuel scolaire :

Dans cette rubrique, nous avons jugé utile d'observer avec un œil analytique les activités proposées dans le manuel scolaire pour pouvoir avancer une évaluation crédible et bien fondée à la fin de notre recherche. Nous avons opté pour une analyse des activités dans le sens où, c'est l'activité et la consigne de celle-ci qui permet ou non une exploitation culturelle et interculturelle. Même si parfois le contenu est fortement culturel, en l'absence d'une consigne adéquate qui permet une lecture profonde du texte, le contenu risque d'être lu d'une superficialité qui bafoue sa référentialité. Dans cette partie d'analyse, nous avons traversé les différentes rubriques d'activités du manuel de la 3AS :

- les activités de la production écrite ;
- les activités de la production orale ;
- les rubriques d'exercices ;
- les rubriques de synthèse ;

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

- les évaluations diagnostiques ;
- les évaluations formatives ;
- les évaluations sommatives ;
- les auto-évaluations ;

Sans oublier bien sûr de faire une lecture des différentes questions attachées aux textes supports analysés dans la partie d'analyse inférentielle pour pouvoir avancer un jugement d'évaluation fondé et argumenté.

G-Une analyse générale du manuel et une synthèse d'analyse:

En fonction des informations recueillies dans les différentes rubriques, nous avons pu faire une description générale du manuel à l'aide d'une grille d'analyse que nous avons conçue. Il est à noter que notre grille était conçue en s'inspirant de plusieurs autres grilles employées. Comme chercheur néophyte, le recours aux anciens travaux réalisés sur le manuel scolaire et sur les différentes grilles d'analyse des manuels, déjà employées, semble comme une nécessité pour s'assurer que le train d'analyse est toujours sur ses rails. Dans notre grille, nous nous sommes reposée sur la grille d'analyse des manuels de M. Jmad (2006) qui propose une évaluation technique et pédagogique du manuel et celle d'I.Zabo qui se focalise plus sur l'ancrage socioculturel des composantes du manuel scolaire.

Il est à noter que notre grille d'analyse est descriptive, car elle a pour objectif de donner par et dans ses conclusions une description du manuel scolaire étudié et car, nous avons recueilli avant de la mettre en pratique, l'ensemble des données de base qui nous permettent de répondre à ces critères précisés.

IV.3. L'observation sur terrain

Quoiqu'il y ait une panoplie d'outils d'investigation qui nous permettent de recueillir des informations, la collecte des données par observation semble une nécessité. En vue de prospecter et de comprendre de près un phénomène, de le percevoir puis le décrire dans son intégralité et avec ses plus petits détails ainsi qu'explorer de nouveaux horizons du problème étudié, l'observation sur terrain s'impose. Pour D. Ketele (1981), l'observation est un objet de collecte des informations qui inclut l'action volontaire et l'intelligence. (In Robillard, 1989, p. 29)

Observer, c'est se mettre sur un terrain naturel ou expérimental pour constater ce qui se passe réellement dans la situation étudiée en vue de valider par l'œil propre l'écart et le fossé que

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

peut exister entre des dires purement théoriques qui semblent parfois, aussi parfaits et une pratique réelle qui est loin d'être entièrement exemplaire.

Nous avons jugé utile de programmer des séances d'observation avant le lancement de l'enquête quantitative pour avoir une idée sur les notions pivots que nous devons nécessairement questionner et sur les critères de la reformulation et de la structuration de notre questionnaire. L'objectif de cette observation était aussi de soulever d'autres points qu'il est impossible d'identifier via le questionnaire. Ce dernier prive par sa nature de beaucoup de détails réels, véridiques et parfois non verbaux que fournit la présence directe dans les séances observées. L'objectif qui nous a conduit à cette modalité d'étude qualitative est aussi de renforcer les autres données collectées et pour se renseigner plus sur les pratiques des PES et la façon par laquelle, ils introduisent la culture et l'interculturel en classe.

En fait, la finalité première est de vérifier d'abord, si la composante culturelle et interculturelle a une place dans leurs pratiques quotidiennes du « médiateur », car « *d'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres.* » (Besse, 1992, pp. 15-16). L'ensemble des informations collectées des différents instruments d'investigation, nous a permis d'avoir une image complète sur notre travail et des réponses plus claires et authentiques.

En s'appuyant sur l'explication des types des observations scientifiques présentée par (Norimatsu & Cazenave-Tapie, 2017, pp. 529-530-531), nous pouvons dire que dans le cas de notre recherche, notre observation menée était :

- **Dans une situation naturelle :** contrairement à l'observation dans des situations expérimentale qui est « *provoquée artificiellement un événement pour observer le comportement qui intéresse le chercheur* » (Norimatsu & Cazenave-Tapie, 2017, p. 529), l'observation naturelle se déroule dans une scène non stimulée et non conditionnée par le chercheur.
- **Non-participante (extérieure) :** contrairement à l'observation participante qui exige l'intervention du chercheur dans la situation avec un échange ou une action, dans l'observation non-participante, le chercheur passe pour un agent « *non-interventionniste, mais visible aux yeux des participants* » (Norimatsu & Cazenave-Tapie, 2017, p. 529). Il peut même, parfois être inaperçu dans la situation et, c'est ce que nous avons essayé de faire : notre place était discrète

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

dans un coin au fond de la classe, aucun mouvement et aucun son pour ne pas perturber la scène réelle que nous voulons observer.

- **Centrée sur deux focus d'analyse :** D'une part, nous avons observé l'enseignant, ses pratiques et son usage du manuel scolaire et de l'autre part, les interactions et la dynamique entre les groupes classes qui sont stimulées par ses choix et ses pratiques.
- **Directe :** cela veut dire que nous avons réalisé l'observation nous-même sans un rapporteur intermédiaire.

Force est de noter que nous avons réalisé quatre séances d'observation auprès de 4 différents enseignants. Les séances observées sont des activités de compréhension de l'écrit avec les classes de la 3AS. Certes, notre œil observateur a pris en considération toutes les questions, les interactions, les supports et les rôles échangés dans les séances, mais notre principale concentration était sur le volet culturel et sur la présence et l'exploitation de l'implicite culturel que peut véhiculer les supports textuels ou les images travaillées.

Notre observation est réalisée à la base d'une grille contenant les principaux critères observés. Dans cette dernière, nous avons vérifié les points suivants :

1. l'utilisation du manuel scolaire ;
2. l'utilisation d'un autre support illustratif ;
3. la présence et le contenu de la fiche pédagogique : les questions d'ordre linguistique, les questions d'ordre grammatical, les questions d'ordre culturel, les objectifs d'apprentissage fixés ;
4. la présentation de l'enseignant et la dynamique de la classe ;
5. la présence de la culture étrangère ou la culture de l'apprenant en classe.

À travers cette observation réalisée directement sur terrain, nous avons pu toucher plusieurs éléments pratiques qu'il est impossible de voir son être présent dans la classe en regardant les pratiques et l'activité de l'exploitation du contenu par l'enseignant. Ce sont ces informations collectées dans cette phase cruciale qui nous ont fourni un soubassement pour la conception d'un questionnaire qui est adéquat avec la réalité sur terrain.

IV.4. Le questionnaire

Il est communément admis que le questionnaire est l'instrument d'investigation le plus utilisé dans les sciences humaines et sociales. Il est l'un des outils de références les plus performants dans la mesure où il permet de recueillir un ensemble d'informations et de sonder

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

une série de données auprès d'une population déterminée via une liste de questions portant sur les différents aspects du sujet traité. En un minimum de temps, il donne au chercheur une vue panoramique sur le phénomène social, sujet de questionnement. Chose qui lui permet après de faire l'interprétation et l'analyse, puis la généralisation : dans une recherche quantitative, les conclusions sont plus générales que les prémisses.

Pour plus de crédibilité et de fiabilité des résultats qui seront généralisés dans une étape finale du travail, il est nécessaire être conscient que concevoir un questionnaire « *ne s'agit pas « juste » d'aligner des questions en lien avec la problématique d'étude* » (Boulan, 2015, p. 3). Mais, « *il s'agit de bien définir les objectifs stratégiques (quelles décisions veut-on prendre ?), puis les objectifs d'étude (qu'est-ce que l'on cherche à comprendre, à mesurer ?)* » (Boulan, 2015, p. 3)

Dans ce sens, les questions posées doivent être bien réfléchies, pertinemment posées, méthodologiquement classées, soigneusement reformulées et certainement pas tendancieuses et ayant de fortes charges implicites. L'essai de ce questionnaire est impératif avant de le mettre en pratique auprès des enquêtés pour éviter les questions polyvoques ou ambiguës. Force est de signaler que l'élaboration de notre questionnaire, nous a pris une période importante du temps pour le concevoir dans sa version première, le vérifier, le corriger, le valider puis l'essayer avant de le mettre à la disposition de notre public échantillon. Dans la recherche scientifique, un instrument de collecte de donnée est censé être minutieusement travaillé pour avoir de pertinents et de fiables résultats.

IV.4.1. Modalité et étapes de la conception du questionnaire

Cette phase est pour nous et, sans aucun doute, la plus délicate et sensible. En principe, concevoir un instrument d'investigation nécessite un double effort et, sans nul doute, une attention particulière. Pour que notre instrument de collecte soit conforme aux normes de la recherche scientifique, nous avons suivi les étapes suivantes :

IV.4.1. 1. Les questions préliminaires de compréhension

D'abord, nous nous sommes interrogée sur plusieurs notions pivots qui permettent la compréhension du fond et du cheminement de notre recherche. Dans le cadre de cette étape préparative, nous avons posé de nombreuses questions dont les réponses doivent être fournies préalablement avant la conception de l'instrument.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

A- Sur quoi nous devons poser des questions ?

Les questions doivent porter sur les principaux axes de la recherche aussi, sur les variables indépendantes qui varient sans subir l'influence des autres éléments du problème et les variables dépendantes qui subissent cette influence. Dans notre questionnaire, les questions portent sur le manuel scolaire et ses supports, sur les pratiques d'exploitation, sur les types discursifs et sur la présence de l'Autre, de sa culture et de la médiation pédagogique-interculturelle dans le secondaire algérien.

B- Pourquoi nous devons concevoir cet instrument ?

Cette question paraît extrêmement articulatoire dans la mesure où elle nous permet de déterminer les éventuelles utilisations de cet outil investigation conçu, ainsi que ses objectifs ciblés. Dans le cas de notre travail de recherche, l'usage du questionnaire a pour objectif l'identification des pratiques enseignantes des PES pour trouver la place de l'interculturel dans leurs esprits et de la médiation interculturelle dans leurs rituels de pratique.

C- Mesurer auprès de qui ?

La précision de l'échantillon est impérative avant de se lancer dans le travail de la conception. En fait, c'est la nature du public et ses spécificités qui précisent la langue, la qualité de discours et les types des notions mesurées. Pour ce qui est de notre choix d'échantillon, nous avons choisi d'adresser notre questionnaire aux enseignants du secondaire.

D- Comment nous devons poser nos questions ?

Puisque, c'est la qualité des questions posées qui confère la validité et l'authentification aux résultats collectés, la reformulation de celles-ci doit être prudente car, une question mal posée, c'est une réponse hors sujet, par corollaire des résultats non- fiables pour la généralisation.

Les questions doivent être en majorité de types « QCM », car les questions fermées sont plus faciles à interpréter, à classer et à traiter statiquement, contrairement aux questions ouvertes dont les réponses sont des commentaires rédigés. Ces derniers sont certes, plus riches d'informations et plus libres pour l'explication d'une réflexion, mais très difficiles à gérer. Dans la conception, nous avons choisi d'alterner entre les deux types de questionnements pour donner l'occasion à l'expression des idées, des attentes et des perspectives des enquêtés.

E- Comment classer mes questions ?

Notre questionnaire est classé en parties, puis en rubriques avant qu'il soit décliné en items.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

F- Comment collecter les réponses ?

Notre collecte de données se fera dans une modalité hybride, en partie en questionnaires en papier distribués dans les établissements scolaires, et en partie en ligne diffusés dans des groupes des PES ou envoyer par courriels aux enquêtés.

Après avoir répondu à ces questions conductrices et après avoir précisé les modalités de la mise en pratique de l'enquête, nous avons opté pour ce qui est communément appelé « le pré-questionnaire ».

IV.4.1. 2. Le pré-questionnaire

Dans cette phase- souvent bannie- qui précède la conception initiale du questionnaire, nous avons opté pour une collecte préalable des données qui nous permettent d'élargir nos horizons et d'enrichir notre expérience avant la conception. L'action s'est faite en deux moments :

A-Dans les anciens travaux réalisés sur le même sujet

Ce que nous avons constaté dans cette phase préliminaire, c'est l'absence des travaux qui relie directement nos deux axes de recherche « médiation pédagogique » et « interculturel » avec les autres périphériques de base de notre travail « le manuel scolaire » et « les pratiques enseignantes ». Dans ce sens, nous n'avons pas trouvé un unique questionnaire modèle qui nous inspire. Cependant, il est vain de nier qu'une lecture exhaustive de nombreux questionnaires conçus dans des domaines relatifs , nous a permis de bien cerner les champs de nos questions et la structure de notre outil d'investigation.

B- avec une observation et une discussion avec un petit groupe de la population destinataire :

L'observation que nous avons programmée avant la conception et la remise du questionnaire ainsi que les entretiens informels que nous avons réalisés avec quatre enseignants au secondaire du même établissement lors d'une séance de coordination, nous ont permis d'avoir une idée sur les axes questionnés, sur la modalité d'interrogation ainsi que sur la structuration et la reformulation de celles-ci. Nous avons su qu'il est utopique d'adresser des questions directes avec la nomination des notions pivots de l'interculturalité. Dans ce sens, l'interrogation sur les notions de stéréotypes, identité et l'altérité se fera d'une manière indirecte et les conclusions seront inductives.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

La discussion avec les quatre enseignants portait sur les notions de « l'identité, l'altérité, la représentation, le stéréotype, l'interculturel, la médiation, le manuel et ses limites, l'exploitation des supports du manuel...

D'après la discussion, nous avons retenu les points suivants :

- Les mots sont globalement mal définis pour l'ensemble des membres de groupe.
- Le manuel est souvent exploité sauf dans le cas de quelques supports difficiles.
- Le choix du texte du remplacement se fait en fonction de son vocabulaire facile et de sa structure claire, facile à identifier et à comprendre par l'ensemble des apprenants
- Le texte argumentatif est le type privilégié pour sa clarté.
- Un constatable désintéressement vis-à-vis du quatrième projet du texte littéraire.(ils le faisaient parfois en une semaine car, ce type de texte n'est jamais présent dans le Bac !)
- Les sujets les plus traités en classe sont d'ordre social par trop polémique « l'immigration clandestine, le racisme, la violence contre les enfants ou les femmes... »
- La séance la moins privilégiée est celle de l'expression orale, car elle entraîne un bruit insupportable.

Cette discussion établie lors d'une séance de coordination entre les enseignants d'un même établissement, nous a servi non seulement d'avoir des idées sur les questions à poser, mais également sur le degré de spécialisation de celles-ci. Elle nous a permis d'identifier un flou qui sépare ces notions souvent interchangeablement employées. Dans ce sens, nos questions seront d'ordre général mesurant beaucoup l'aspect pratique ainsi que celui des fondements théoriques.

D'un autre côté, nous avons touché chez les quatre enseignants un penchant vers des types discursifs au détriment des autres et une concentration sur les sujets, certes sociaux, mais dont l'opinion publique a déjà décidé la position partisane ou opposante. Les enseignants affirment que le manuel n'est pas représentatif des nouveautés de cette ère, mais ils continuent de l'utiliser. Les enseignants affirment que la clarté et la facilité sont les deux critères de leur choix des supports du manuel et même des supports en dehors du manuel. Ces données et autres ne peuvent être validées et généralisées qu'à partir d'un outil d'investigation quantitatif fiable et valide et, c'est pour cela que le questionnaire nous a paru comme incontournable pour cette recherche.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

IV.4.1. 3. La conception de la version première du questionnaire

Après cette phase de pré-questionnaire, nous avons décidé de concevoir la version première de notre outil en 3 rubriques selon les différentes facettes évoquées et les différents axes de recherche :

-La première rubrique du profil de l'enseignant enquêté : ces variables influent sur la qualité des réponses.

-La deuxième rubrique sur le manuel scolaire, leur instrument commun de médiation des savoirs : l'objectif des questions de cette rubrique est de vérifier les données fournies par notre analyse.

-La troisième rubrique porte sur les pratiques de médiation exercées par les PES. Ici, la finalité première des questions posées est de cerner la réalité de l'exploitation des contenus et des questions relatives à la rencontre culturelle en classe de langue, sa gestion et les notions qui en découlent.

IV.4.2. L'analyse de la fidélité et la validité du questionnaire

Pour que nous puissions nous fier des résultats recueillis avec notre questionnaire qui vise l'examen de la place de la composante des pratiques enseignantes mobilisées au service du développement des compétences culturelles et interculturelles en classe de langue et les avis des PES à l'égard des différents instruments de médiation mis à sa disposition, nous avons vérifié la fidélité et la validité de notre outil d'investigation. En ce qui concerne la validité de l'instrument, nous avons opté pour trois niveaux de vérification :

A-Celle de la validité apparente : en décrivant les avis de nos juges de façon générale sur le questionnaire et son adéquation aux besoins de recherche et à la problématique de recherche, ainsi qu'au degré de corrélation entre les items. Grosso modo, les appréciations des juges étaient en faveur de la validité des items. Les deux rubriques de questions évaluent globalement la même chose : les pratiques enseignantes. En fait, même à la fin de la classification des résultats, le pourcentage de corrélation entre les items était en majorité positif, chose qui a contribué à l'obtention d'un Alfa de Cronbach élevé.

B-Celle de la validité du contenu : en comptabilisant le « **coefficient Kappa d'accord interjuge K** »

Dans notre cas, le coefficient Kappa était compté avec la formule suivante (Guidoum, 2009, p. 250) :

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

$$P_o = \frac{a + d}{n}$$

P_o : proportion d'accords observés.

n : taille de l'échantillon

$$P_e = \frac{[(a+b)(a+c)] + [(c+d)(b+d)]}{n^2}$$

P_e : Proportion d'accords estimés aléatoires.

$$K = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

K : coefficient d'accord interjuges.
1: Chiffre de référence.

Pour ce qui est des scores collectés de la part des juges, nous avons obtenus les suivants :

Tableau 5 : scores des juges.

Réponses		Juge B		Total
		+	-	
Juge A	+	26 (a)	02(b)	28
	-	01 (c)	02(d)	03
Total		27	04	31(n)

Comptabilisant alors :

-Supposant que $P_o = \frac{a + d}{n}$ Cela veut dire que $P_o = \frac{(23 + 02)}{31} = \frac{28}{31} = 0,9$

-Supposant que $P_e = \frac{[(a+b)(a+c)] + [(c+d)(b+d)]}{n^2}$.

-Cela veut dire que $P_e = \frac{[(26+2)(26+1)] + [(1+2)(2+2)]}{31^2}$.

- $P_e = 0,79$.

- $K = 0,9 - 0,79 / 1 - 0,79$

$K = 0,52$

Ce pourcentage est considéré comme « accord modéré » ou passable. Nous pouvons donc, passer avec une petite modification notre questionnaire.

C-La vérification de la fidélité temporelle : pour voir si nous évaluons la même chose avec les mêmes questions dans chaque utilisation de ce questionnaire et si le même construit prend la même valeur dans deux temps différents. La mise en œuvre de ce test de fidélité exige la

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

distribution et la redistribution des questionnaires auprès du même public test dans deux temps différents. Voici les résultats cueillis : *(les questions de profils ne sont pas comptées dans ce tableau, car ils sont inchangeables)*

Tableau 6 : fidélité temporelle de l'instrument de la mesure.

Enseignants	Réponses identiques	Réponses différentes	Pourcentage de fidélité temporelle
E1	28	03	90%
E2	30	01	97%
E3	27	04	87%
E4	30	01	97%
Moyenne de fidélité temporelle : 93%			

Cette moyenne constitue un pourcentage élevé, donc, nous pouvons dire que notre outil d'investigation évalue exactement ce que les questions cherchent à évaluer et qui sont des pratiques et des avis fixes qui ne changent pas en fonction de l'humeur quotidien ou des circonstances de réponses. L'échelle de mesure est d'une validité très élevée. Dans ce sens, nos résultats sont à généraliser en toute confiance.

IV.4.3. Le pré-test

L'essai du questionnaire est une étape cruciale et inévitable pour une investigation quantitative réussie et fiable. Dans notre cas, nous avons fait l'enquête préliminaire avec un groupe de 6 personnes de notre population échantillon. À travers cette enquête, nous avons pu revisiter quelques reformulations des questions, vérifier la pertinence, la clarté et la compréhensibilité des structures phrastiques employées et du vocabulaire mis en œuvre aussi qu'identifier les dysfonctionnements en apportant les rectifications nécessaires.

IV.4.4. La remise des questionnaires

Comme nous avons signalé précédemment, la distribution des questionnaires a été faite dans une modalité hybride. Le recours à cette modalité était, obligatoire au vu de l'énorme difficulté et le gigantesque risque de se déplacer à des dizaines d'établissements hors Wilaya dans la période de la réouverture prudente après la crise sanitaire. Le nombre estimé de répondants était 100 personnes : un nombre considéré du point de vue académique un échantillon représentatif. Pour l'atteindre, nous avons distribué plus que 110 questionnaires en papier, pour ne récupérer qu'une trentaine qui sont fiables et entièrement remplis. Il est à noter alors, que les questionnaires demi-remplis ont été rejetés.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Pour ce qui est de la modalité numérique, nous avons trouvé également une grande difficulté en raison du manque de la collaboration des enquêtés. Notre questionnaire a été publié pendant des mois sur les groupes de PES, mais sans palpables résultats. Comme un plan B, nous avons été dans l'obligation de solliciter les différents enseignants personnellement par mail à l'aide de nos connaissances dans les différentes Wilayas. En effet, l'énorme problème du manque de collaboration du public enquêté a retardé notre recherche un bon moment comme, c'est le cas des différents chercheurs coincés face à des publics qui refusent de répondre pour des raisons inexplicables. Après avoir récupéré les questionnaires en papier et après avoir reçu les questionnaires numériques et après avoir éliminé les questionnaires demi-remplis, nous avons pu garder les 100 questionnaires formant notre corpus d'analyse.

Tableau 7 : nombre de questionnaires.

Questionnaires en papier				Questionnaires numériques			Totale	
Remis	récupérés	Acceptés	Rejetés	Reçus	Retenus	Rejetés	Reçus	Retenus
110	54	30	24	70	70	00	124	100

D'après les données du tableau, nous pouvons facilement constater que les questionnaires numériques ont été tous retenus car, ils sont entièrement remplis puisque nous avons eu la possibilité de rendre toutes les questions obligatoires. Les fonctionnalités qu'offre ce dispositif numérique de collecte de données à significativement faciliter notre recherche.

IV.4.5. L'analyse du questionnaire

Après avoir recueilli les réponses de la population échantillon, nous avons présenté, analysé puis interprété les résultats obtenus en vue de proposer des réponses claires et pertinentes à des questions que nous avons posés au début et pendant la réalisation de ce modeste travail de recherche. Notre analyse est faite sur deux moments simultanément travaillés:

1-Le premier moment d'analyse est quantitatif avec le logiciel de SPSS qui nous a fourni une vue descriptive des données recueillies. L'usage de l'SPSS a ajouté de la crédibilité et de l'authenticité à notre recherche et il nous a permis d'étudier simultanément le coefficient d'Alfa de Cronbach « mesure de fiabilité et de validité de l'instrument » et d'étudier aussi les autres mesures de cohérence interne prouvant la fiabilité de l'outil et par corollaire, des résultats.

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

Pour l'analyse de la fiabilité de l'échelle de la mesure, nous avons employé le SPSS qui nous a permis d'avoir en un simple clic, le coefficient de « Alfa de Cronbach ». Comme résultat, nous avons obtenu :

Figure 11 : coefficient de fiabilité de l'échelle de la mesure.

Statistiques de fiabilité	
Alfa de Cronbach	Nombre d'éléments
,766	70

Un Alfa de Cronbach = ou > de 0,7 est considéré comme acceptable.

Dans ce sens, nous pouvons dire que nous avons conçu une échelle de mesure fiable et valide. Alors, nous allons avoir des résultats auxquels nous pouvons nous fier.

2-Le deuxième moment est qualitatif dans lequel, nous avons analysé les données qualitatives qui ont servi de réponses à nos différents questionnements. Tout au long de notre analyse, les réponses sont présentées sous forme de tableaux et de graphes pour qu'elles soient plus représentatives et plus significatives pour le lecteur.

IV.5. Séquences proposées

Face à une insuffisance au niveau de l'outil officiel de médiation pédagogique-culturel et face à des pratiques de médiation mal réfléchies, mal menées et entourées d'un désordre méthodologique inquiétant, l'unification des pratiques semble indispensable avant de parler d'une approche culturelle ou encore interculturelle au secondaire. Pour cela, nous avons jugé utile de proposer à la fin de ce travail de recherche un exemple de fiches pédagogiques destinées exclusivement aux enseignants de la 3AS. Dans ce dernier chapitre, nous proposons une série de fiches pédagogiques conçues avec soin dans une approche visant l'exploitation culturelle et interculturelle. L'intention culturelle et interculturelle dans ces séquences proposées sera plus explicite et identifiable et les objectifs seront déclarés en faveur d'une formation à l'interculturel des jeunes apprenants.

Dans ce chapitre, nous avons conçu deux séquences pédagogiques. Chacune des deux séquences contient 11 séances communément travaillées au secondaire tout en ajoutant deux

Chapitre IV : Méthodologie de recherche

nouvelles séances jugée extrêmement importantes pour la formation d'un interlocuteur linguistiquement et culturellement compétent. Les fiches pédagogiques proposent des scénarios pédagogiques qui facilitent l'exploitation des supports dans un volet culturel et interculturel et qui pourraient, par conséquent, contribuer au développement d'une compétence interculturelle auprès de nos apprenants du secondaire. Les deux séances ajoutées sont les suivantes :

1- **Une séance de vocabulaire** : nous avons choisi de la nommer « mot, sens, société ».

(Une séance intégrée à la séance de compréhension de l'écrit)

2- **Une séance de culture** : nous avons choisi de la nommer « atelier d'écriture et de culture ».

(Fiche 9 des deux séquences)

Ps : ces fiches pédagogiques ont été évaluées par un nombre d'enseignants au secondaire et elles sont jugées en totalité comme très exploitables dans le contexte.

Tableau 8 : la progression des séquences pédagogiques proposées.

	<i>La séance</i>	<i>Nombre de fiches</i>
-Le projet 3 : le texte exhortatif.	1-Évaluation diagnostique.	1
	2-Négociation du projet.	1
	3-Compréhension/ expression orale.	1
	4-Compréhension de l'écrit.	2
	5-Points de langue.(intégrés dans la compréhension)	2
-Le projet 4 : La nouvelle fantastique.	6-Le premier jet de la production écrite.	1
	7- la production écrite.	1
	8 –Activité ludique.	1
	9-Atelier de culture.	1
	10- Évaluation formative.	1
	11- situation d'intégration : la présentation des projets.	1

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Introduction à l’analyse du manuel :

Pour tenter de trouver la place de la composante culturelle et interculturelle dans ce manuel scolaire utilisé sans changement, depuis plus d’une dizaine d’années, et pour répondre à la question centrale de notre recherche qui cherche à trouver le culturel dans ce support de médiation censé permettre le développement d’une compétence interculturelle, nous avons analysé en détails ce support officiel utilisé pour la formation des jeunes apprenants. Nous avons commencé d’abord, par une présentation, voire une description de l’aspect technique et matériel du manuel. Une fois que nous avons terminé cette description, nous avons mené une analyse du contenu.

Notre analyse était stimulée par une croyance que nous avons toujours eue que les manuels scolaires véhiculent, sciemment ou non, des mondes de valeurs et de croyances spécifiques que doivent développer les enseignants du FLE et auxquels ils doivent consacrer une partie importante de leurs pratiques enseignantes. D’après A. Boughazi, le manuel scolaire est :

Censé être porteur de représentations des réalités culturelles de l’altérité à travers ses discours, il est objet d’enjeux éducatifs très importants: il transmet des valeurs nationales. Bien qu’on le retrouve dans tous les pays, véhiculant des similitudes, socialiser l’apprenant et l’ouvrir sur le monde, il affiche par contre des particularismes, puisqu’il relève d’une culture éducative/pédagogique propre à chaque pays. De ce fait, il transmet des valeurs nationales autant qu’universelles tout en favorisant l’ouverture sur le monde, la compréhension de l’Autre et l’acceptation de sa culture. (Boughazi, 2017, p. 94)

L’objectif de l’identification puis l’exploitation de ces valeurs est de développer chez l’apprenant un sens de respect aux règles de fonctionnement de la société en vigueur et un esprit d’entente et de collectivité. C’est exactement ce que nous voulons examiner à travers ce chapitre analytique descriptif qui a pour but la vérification de la prise en considération de la composante culturelle et interculturelle par le manuel ainsi que la consistance et la suffisance de ce volet –si introduit- pour la formation d’un interlocuteur interculturel.

V.1. Une présentation générale du manuel scolaire :

V.1.1. Une fiche technique du manuel

Tableau 9 : fiche technique du manuel de la 3AS.

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

<i>Niveau :</i>	3AS.
<i>Spécialité :</i>	Toutes spécialités confondues.
<i>Les auteurs :</i>	Ce manuel est conçu sous la direction de trois auteurs : -Fethi MAHBOUBI (Inspecteur de l'Education et de la Formation), - Mohamed REKKAB (I.E.E.M.) - Azzedine ALLAOUI (I.E.E.M.)
<i>Maquette :</i>	Keltoum Djilali
<i>Saisie et illustration :</i>	Mohammed Zebbar.
<i>La date de la version originale :</i>	2009
<i>La date de la version analysée :</i>	2017/2018
<i>La maison d'édition :</i>	ONPS : Office nationale des publications scolaires
<i>Le nombre de pages :</i>	293 pages
<i>Le nombre des projets :</i>	4 projets
<i>Le prix :</i>	240.00 DA
<i>La qualité d'impression :</i>	Bonne
<i>La qualité de la reliure :</i>	Très solide.
<i>Les couleurs de distribution:</i>	Bleu, rose, vert, rouge, gris.
<i>La couverture</i>	Bleue avec des images dans la première page.

V.1.2.L'organisation et les objectifs des activités du manuel

Tableau 10 : les activités et les objectifs des activités du manuel.

<i>Les activités proposées</i>	<i>Les objectifs des activités</i>
-Des activités de réception à l'oral et à l'écrit.	-Amener l'apprenant à comprendre et à interpréter des énoncés oraux ou écrits.
-Des activités de la production orales et écrites.	-Amener l'apprenant à produire correctement des énoncés oraux ou écrits dans le but d'agir face à un sujet ou une situation quelconque.
-Des activités des synthèses	-Amener l'apprenant à organiser et à synthétiser des acquis de la séquence d'enseignement.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

<p>-Des activités d'évaluation. « <i>L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à apporter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.</i> » (Cuq, 2003, p. 90)</p>	-Auto-évaluation	- Amener l'apprenant à évaluer par lui-même l'atteinte des objectifs.
	-Évaluation diagnostique	- Tester les prérequis des apprenants pour concevoir une feuille de route ou un plan d'action adéquat à leurs niveaux. Elle prend la forme d'une « <i>situation problème permettant de connaître les prérequis nécessaires à l'apprentissage envisagé</i> » (MAHBOUBI, Rekkab, & Allaoui, 2017)
	-Évaluation formative	- Évaluer au cours de l'apprentissage pour pouvoir remédier les dysfonctionnements. « <i>La situation problème permet de faire un bilan ponctuel et d'identifier les lacunes pour y remédier</i> » (MAHBOUBI, Rekkab, & Allaoui, 2017)
	-Évaluation sommative	- Évaluer à la fin de la séquence ou du projet d'apprentissage pour identifier le profil de sortie. « une intégration de ressources »

V.1.3. Étapes de déroulement d'activités de l'écrit de l'oral dans le manuel

Tableau 11 : déroulement de l'écrit et de l'oral.

Activité	Étapes
L'écrit	1- Lecture : lecture silencieuse sélective, puis magistrale.
	2- Observation : étude du paratexte, hypothèses de sens et confirmation ou infirmation de celles-ci.
	3- Lecture analytique : questions sur le texte pour le décortiquer et faciliter sa compréhension.
	4- Faire le point : souligner et mettre en relief les sens pertinents et les idées pivots soulevés dans les étapes précédentes. « ce passage est surligné en rouge dans le manuel »
	5- Expression écrite : En guise de synthèse, le manuel demande à l'apprenant de rédiger pour résumer ou synthétiser ce qu'il a appris.
L'oral	1- L'écoute : à plusieurs reprises pour développer l'oreille attentive de l'apprenant.
	2- L'expression : donner l'occasion à l'apprenant pour s'exprimer dans la même visée du discours qu'il a reçu pour lui faire apprendre à prendre part, dans un dialogue ou dans une communication.

Dans le manuel de la 3AS, les activités de l'écrit et de l'oral sont en corrélation étroite. Elles peuvent être travaillées dans la même séance en complémentarité.

V.1.4. Les points de langue dans le manuel de la 3AS

Dans ce manuel analysé, les points de langue « vocabulaire, conjugaison, grammaire » ne prennent pas une forme explicite. Il n'y a pas des séances proprement dites de point de langue, mais une identification implicite de ces derniers dans les textes du manuel. Pour

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

trouver ces points de langue, le manuel a consacré une rubrique nommée « synthèse et activités p 22,40, 56, 94,111, 146, 162, 213 ». Dans cette dernière, les concepteurs ont identifié les points de langues que peut travailler l’enseignant dans chaque support textuel. Voici les activités relatives à chaque projet :

Tableau 12 : les points de langue dans le manuel de la 3AS.

Projets	Points de langue	
1	S1	-Les indicateurs spatio-temporels. (textes p8, 9,10, 12) -Le passé simple. (texte p 12) -Les procédés d’objectivation. (textes p12, 15) -La chronologie. (textes p8, 9,10, 12)
	S2	-L’ancrage dans la situation de communication. (textes p 27, 33, 35) -La modalisation. (textes p 27, 30, 33, 35) -Les temps du récit. (texte p27) -Le discours rapporté. (textes p30, 33, 35)
	S3	-Commenter un fait d’histoire. (textes p 45, 51)
2	S1	-Stratégies argumentatives. (textes p 80 ,83) - Modalisation. (l’ensemble des textes du projet)
	S2	-L’opposition et la concession. (Texte p102)
3	S1	-Les stratégies d’exhortation (textes p 137,142, 144) - Raisonement déductif et inductif. (textes p 147,142)
	S2	-Les figures de style. (textes p 153,156, 160) -L’expression de but. (pour l’ensemble des textes)
4	S1	-La sémantique de la peur, du doute, du bouleversement et de l’inexplicable.
	S2	(texte p180)
	S3	-Les temps du récit.

À la fin de chaque projet, on trouve la rubrique « exercices ». Celle-ci offre une panoplie d’activités de renforcement portant sur les différents points de langue du projet. En fait, les exercices portant sur les points sont les plus marquants.

Tableau 13 : les exercices du manuel de la 3AS.

Exercices	Les points de langue les plus travaillés
Texte historique	La modalisation.
Texte argumentatif	La modalisation et la connexion logique dans l’argumentation.
Texte exhortatif	La modalisation dans l’exhortation.
Texte narratif	La conjugaison et la modalisation.

Ce que nous remarquons à partir de cette lecture des exercices, c’est le fait que les concepteurs du manuel de la 3AS valorisent significativement le repérage et l’identification de la modalisation d’un texte. Donc, l’analyse sémantique et inférentielle sont quand même valorisées. L’objectif est de développer chez l’apprenant la compétence de lire l’implicite de ce texte et de repérer des éléments qui ne sont pas proprement dits. Travailler la modalisation est comme une initiative à l’analyse du discours car, elle inclut le repérage de :

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

- des expressions d’opinion et de sentiment ;
- des expressions de certitude et de doute ;
- des figures de style et le travail de leurs inférences ;
- des verbes de modalité et leurs expressions de la possibilité, de l’obligation, du désir et de la nécessité ;
- des interjections et leurs sens cachés ;
- des mots à charge sémantique ou culturelle. ;
- du lexique appréciatif ou dépréciatif véhiculant implicitement la prise de position de son auteur.

V.1.5.La distribution des projets/ séquences entre le manuel et la progression annuelle

Bien que notre objectif dans cette partie consiste à analyser le manuel scolaire et seulement celui-ci, un passage sur la progression annuelle nous semble inévitable dans la mesure où elle constitue l’outil de la mise en pratique du contenu de ce manuel. Dans les tableaux ci-dessous, nous avons classé les projets éducatifs et les séquences d’apprentissage qui figurent dans le manuel de la 3AS et ceux qui sont dans la progression annuelle de l’année scolaire 2021/2022. Donc, entre le contenu qui est entre les mains des apprenants dans le manuel et entre celui auquel, ils sont réellement exposés. Entre ce qui est entre les mains de l’enseignant dans le manuel, ce qu’il est appelé à présenter et ce qu’il peut réellement présenter en respectant le volume horaire précisé par le ministère.

Dès la première lecture des deux documents inévitables dans le parcours de l’enseignant et tout enseignant, nous avons constaté la reformulation des intitulés des projets et des séquences ainsi qu’une condensation au niveau des séquences présentées. Au lieu de trois séquences, chaque projet contient désormais, une seule séquence pédagogique.

V.1.5.1.Les projets/ séquences dans le manuel scolaire

Tableau 14 : les projets du manuel de la 3AS.

	Projet	Objet d’étude	Séquence	Intention communicative
1	Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de	Textes et documents d’histoire.	Seq1 : informer d’un fait d’histoire. Seq2 : introduire un témoignage dans un	-Informer les lecteurs et : 1-Commémorer une date historique.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

	l’information.		fait d’histoire. Seq3 : analyser et commenter un fait d’histoire.	2- Rendre hommage à un personnage historique. 3- Dénoncer un acte colonial.
2	Organiser un débat puis en faire un compte- rendu.	Le débat d’idées.	Seq1 :s’inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. Seq2 : prendre position dans un débat.	-Prendre part dans un débat et pouvoir convaincre et/ ou persuader l’autre.
3	Lancer un appel pour mobiliser autour d’une cause humanitaire.	L’appel	Seq1 : comprendre l’enjeu de l’appel et le structurer. Seq2 : inciter son interlocuteur à agir.	-Inciter les destinataires à faire agir.
4	Rédiger une nouvelle fantastique.	La nouvelle fantastique.	Seq1 : introduire la fantastique dans un cadre réaliste. Seq2 : exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. Seq3 : comprendre l’enjeu de la nouvelle fantastique.	-Relater des évènements fantastiques.

V.1.5.2.Les projets/ séquences dans progression annuelle

Tableau 15 : les projets dans la progression annuelle 2021/2022.

	Projet	Objet d’étude	Séquence
1	Dans le cadre la commémoration d’une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l’information à mettre à la disposition des élèves	Textes et documents d’histoire.	Produire un texte pour présenter un fait d’histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages
2	Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d’actualité puis, en faire un compte-rendu qui sera publié sur la page Face book de l’établissement.	Le débat d’idées.	Produire un texte pour concéder et réfuter.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

3	Dans le cadre d’une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	L’appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.
4	Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.	La nouvelle Fantastique	Produire un récit fantastique.

Dans ce deuxième tableau, nous avons effacé intentionnellement la colonne « *intentions communicatives* » car, dans la progression annuelle étudiée, on parle désormais, en termes de « *compétences à installer* ». Ces dernières varient selon la séance présentée.

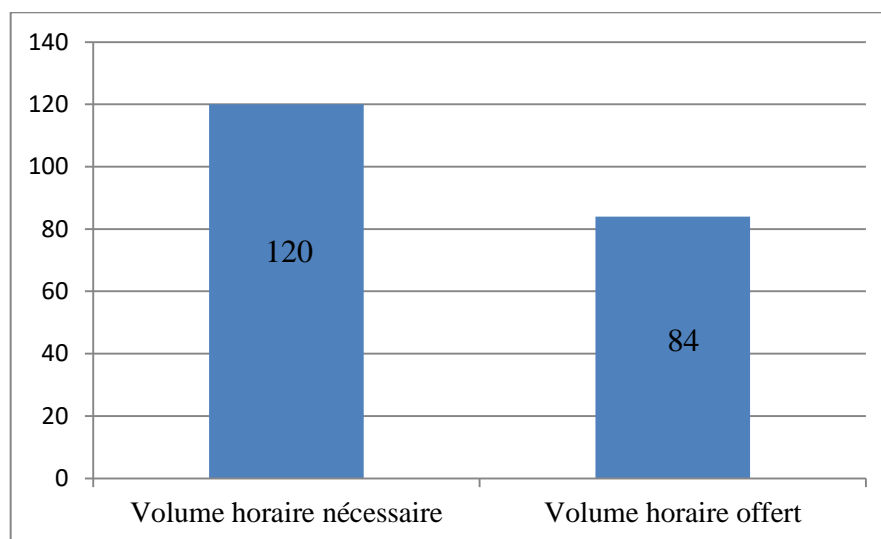
Certes, les intitulés des projets sont partiellement reformulés, cependant le contenu nous semble le même. Les séquences qui étaient deux à trois dans chaque projet ont été condensées en une qui synthétise l’ensemble. Mais, cette condensation va certainement toucher le nombre des supports textuels travaillés car, le nombre habituel des textes exploités était 5 à 6 par projet (équivalent de 2 supports par séquence). Cependant, avec cet allègement le nombre de supports exploités ne dépassent pas les 2, par projet. Comparant maintenant, le volume horaire censé être consacré pour le traitement des projets dans le manuel scolaire et celui précisé dans la progression¹.

Tableau 16 : les volumes horaires « avant » et « après » l’allègement.

Projet	Volume horaire nécessaire	Volume horaire offert
1	36 heures	26 heures
2	24 heures	25 heures
3	24 heures	18 heures
4	36 heures	15 heures
Total	120 heures	84 heures
Différence	36 heures	

¹ Pour comptabiliser le volume horaire nécessaire pour la présentation des séquences qui figurent dans le manuel, nous avons consacré 12 séances pour chaque séquence tel qu’il est communément recommandé dans les déclarations des inspecteurs et du ministère. Les douze séances que doit contenir en minimum chaque répartition séquentielle sont les suivantes : évaluation diagnostique, négociation du projet, compréhension/ expression orale, compréhension écrite (2), point de langue(2), préparation de l’écrit, production écrite, compte-rendu de la production écrite, activité ludique, évaluation formative.

Figure 12 : l’écart entre le volume horaire nécessaire pour la présentation des projets et le volume réellement offert.



Une diminution considérable est remarquée dans le volume horaire consacré à la langue française et à la mise en pratique du programme de la 3AS. Force est de noter avant de clôturer cette rubrique que cette diminution des horaires n’est pas due, seulement, à la situation de la crise inédite qui a mis le ministère devant le devoir d’alléger le programme scolaire pour qu’il soit adéquat avec le temps possible à exploiter, mais avant la crise. En jetant un coup d’œil sur la progression annuelle de l’année 2019/2020 et celle d’avant, on peut voir clairement cette diminution des séquences pédagogiques.

Au vu de cette réalité de temps limité, l’enseignant se trouve dans le devoir de bien choisir et sélectionner ses supports et ses outils pour gagner du temps, pour atteindre ses objectifs d’apprentissage et pour développer les compétences dans le temps précisé et avec nombre restreint de supports.

V.1.5.3. Le manuel et les filières de spécialisation

Certes, c’est le même manuel scolaire pour toutes les spécialités confondues, cependant leurs progressions ne sont pas les mêmes. Pour les filières du tronc commun sciences, ils y a seulement trois projets d’apprentissage, tandis que pour les littéraires, il y a quatre projets. Dans ce sens, le dernier projet qui est le texte littéraire- une partie importante de notre travail- n’est pas enseigné à tous les élèves de terminale. C’est pour cette raison qu’il est nécessaire de noter que toutes les informations fournies ci-haut commençant par le volume horaire, par les projets dans la progression, par l’observation et par tout le travail analytique qui s’en suit est fait avec des classes littéraires.

V.1.6.La distribution des textes/ images dans le manuel de la 3AS

Dans cette rubrique et pour une présentation plus complète de ce manuel, nous avons quantifié le nombre de textes et des images qu’il y a dans le manuel en les classifiant selon leurs projets d’étude.

Tableau 17 : textes et images dans le manuel de la 3AS.

Projet	Nombre de textes	Nombre d’images
1	24	11
2	18	2
3	11	4
4	16	0
Le total	69	16

D’après le tableau, nous pouvons facilement constater, voire confirmer que dans le manuel de la 3AS, le nombre des supports textuels a submergé le nombre des images.

V.1.7.Les objectifs explicites dans le manuel et dans le guide du manuel

Nous nous sommes référée au guide du manuel de la 3AS dans la mesure où il offre une lecture systématique et fonctionnelle du contenu du manuel de la 3AS. Ce document officiel détermine les objectifs et les finalités du processus d’enseignement-apprentissage et les moyens de la mise en pratique du contenu du manuel scolaire et du programme scolaire. Dans le guide, on parle d’un développement d’une compétence communicative qui nécessite :

- une compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés à la linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...);
- une compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l’univers...);
- une compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d’objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). (Document d’accompagnement du programme de français- 3ème AS-, 2011, p. 4)

Dans cette acception, ce document met en relief plusieurs notions déterminantes pour une réflexion culturelle et interculturelle, mais sans le dire explicitement. L’inférence situationnelle et contextuelle, la compétence pragmatique, l’analyse profonde du discours et la linguistique énonciative sont entre autres des principes évoqués par le guide du manuel de la 3AS et à la lueur desquels, les enseignants du FLE sont appelés à analyser le contenu du manuel en classe.

Les concepteurs du guide affirment que chaque contenu doit être abordé dans son contexte social et psychologique d’énonciation car, l’objectif principal de l’enseignement-apprentissage est de faire apprendre à l’apprenant de « *prendre conscience que [...] le locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l’est*

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

lui-même » (Document d’accompagnement du programme de français- 3^{ème} AS-, 2011, p. 4). Cependant, il est à noter que l’usage de la notion de culture était significativement limité à trois emplois différents (p 4, p 24, p28) qui sont les trois utilisés pour désigner la contextualisation de l’énoncé qui est pour eux, indispensable pour l’interprétation de son sens.

Pour ce qui est du manuel, les objectifs, les finalités et les approches d’analyse ne sont cités en aucune rubrique de ce dernier. Dans la page d’avant-propos, les concepteurs parlent vaguement d’un renforcement de compétences acquises dans les années de scolarisation (Mahboubi, Rekkab, & Allaoui, 2009). En somme, nous pouvons dire que dans le manuel de la 3AS et dans le guide destiné aux enseignants, le mot « interculturel » est entièrement absent. Les mots « culture » et « culturel » sont peu utilisés. Cependant, les notions de références à cette approche sont présentes, mais d’une manière floue et pas du tout claire à l’interprétation.

V.1.8.Synthèse de présentation

Après avoir balayé le manuel scolaire de la 3AS et après avoir présenté ces principales composantes et les mécanismes de sa structuration, nous avons pris conscience de quelques points importants qu’il est nécessaire de les signaler avant de se lancer dans notre travail analytique prévu.

- Le manuel donne une importance capitale aux supports textuels et à l’analyse de ceux-ci. Les points de langue et les exercices structuraux de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire sont effacés au service d’une compréhension plus profonde du discours. Ils ne sont introduits qu’implicitement, pour donner du sens et appuyer la lecture des significations des textes.
- L’activité largement valorisée, c’est celle de la modalisation. Elle est exercée sur les différents types de textes pour entraîner l’apprenant à la compréhension de l’implicite et pour développer son esprit d’analyse et de déduction du sens. Bref, de l’entraîner à l’analyse du discours.
- L’image est en deuxième plan après les textes malgré sa significativité incontestable et son apport positif dans l’apprentissage.
- Le manuel est riche d’une diversité de types textuels qui permettent aux apprenants d’avoir des connaissances et de s’adapter avec différentes situations de communication : argumentation, exhortation et narration.

V.2.Une analyse générale des thématiques des supports du manuel

Nous avons jugé nécessaire de faire une présentation et une analyse des thématiques traitées dans le manuel de la 3AS, car nous croyons fortement que les thèmes abordés dans les supports authentiques que contient ce manuel, précisent la qualité et le degré de l’intégration du volet culturel et interculturel. Comme affirmé par R.BENTAYEB :

Malgré la multitude des supports pédagogiques, le texte authentique ou fabriqué, recueilli dans les manuels de langues étrangères, demeure un moyen didactique nécessaire et un outil d’enseignement largement exploité pour aider l’apprenant à affronter et à dépasser l’ethnocentrisme linguistico-culturel, les stéréotypes et les préjugés, en s’ouvrant sur le monde. (Bentayeb, 2019, p. 270)

Notre manuel en vigueur regroupe une batterie de textes de types et de thèmes différents. Ces supports qui sont classés en ordre dans le volet historique, argumentatif, exhortatif et littéraire traitent divers sujets, à savoir la guerre franco-algérienne, la révolution, le clivage social, l’environnement, les actes de solidarité... Dans les tableaux ci-dessous, nous présentons un voyage au niveau des différentes stations thématiques du manuel de la 3AS.

Tableau 18 : les textes du premier projet.

L’intitulé du texte	Thématique particulière	Thématique dominante
1-Main p6	Présentation scientifique et littéraire de la main	L’importance de la main humaine
2-Histoire de la coupe du monde. P8	Aperçu historique sur l’évolution du football de 1904 à 1977.	L’histoire
3-Brève histoire de l’informatique. P9	L’évolution de la nouvelle technologie de 1947 à 1995.	L’informatique
4-Histoire de la guerre d’Algérie. P10	Les fameuses stations historiques de 1945 au 1962.	L’histoire et la guerre
5-Histoire des Arabes : L’Islam et les conquêtes. P12/13	Les conquêtes islamiques	L’histoire et la guerre
6-La société Européenne d’Algérie. P15	L’intrusion du peuplement Européen en Algérie.	L’histoire et la guerre
7-La population urbaine en Algérie dans les années 1920. P17	L’installation d’une société Européenne en Algérie.	L’histoire et la guerre
8-Chant populaire kabyle. P20	Les crimes coloniaux	L’histoire et la guerre.
9-Mathématique et astronomie. P25	Histoire de la mathématique et astronomie	L’histoire des mathématiques
10-Delphine pour mémoire. P27	Les sacrifices des révolutionnaires.	L’histoire et la guerre.
11-Histoire du 8 mai 1945. P30/31	Commémoration d’une date historique marquante.	L’histoire et la guerre
12-Le 1 ^{er} novembre à	Commémoration d’une date	L’histoire et la guerre

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

khenchela. P33	historique marquante	
13-Femme algériennes dans les camps. P35	Description de la situation souffrante des Algériennes dans les camps	L'histoire et la guerre
14-Dans la gueule du loup. P38.	La résistance	L'histoire et la guerre
15-Texte p 43	L'esclavage dans le monde	L'histoire et la guerre
16-Une guerre sans merci. P 45	Les causes réelles de la conquête coloniale et la cruauté de l'armée française.	L'histoire et la guerre
17-Le bras de fer avec l'ordre impérial. P47 /48	La lutte politique et armée des Algériens.	L'histoire et la guerre
18-L'espoir des peuples colonisés p 50	L'espoir légitime du peuple algérien	L'histoire et la guerre
19-Les Algériennes et la guerre. P52 : 53	La contribution de la femme pendant la guerre de l'Algérie.	L'histoire et la guerre
20-Texte p 57	La résistance et la révolution politique et armée du peuple algérien.	L'histoire et la guerre
21-L'évasion p59	La fuite des prisonniers algériens	L'histoire et la guerre
22-Les Français face à la guerre de l'Algérie. P72	La cruauté coloniale	L'histoire et la guerre
23-Le FLN problème de conscience. P73	Les tactiques du FLN	L'histoire et la guerre
24-Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie. P7	Déclaration de désobéissance	L'histoire et la guerre

Dans ce deuxième projet et à part les trois textes initiaux présentant des aperçus historiques sur différents sujets, le reste des supports ont pour thématique générale « la guerre ». En lisant les textes choisis, nous constatons la présence d'un vocabulaire particulier représentant le conflit, la résistance, la lutte armée, la cruauté coloniale, les sacrifices des Algériens pendant la période coloniale...etc.

Tableau 19 : les textes du deuxième projet.

L'intitulé du texte	Thématique particulière	Thématique dominante
1-Hamid Serradj réunit les fellahs. P76/77	Discussion autour de la situation misérable des fellahs.	La confrontation des points de vue autour d'un sujet social.
2-Faut-il dire la vérité au malade. P80	La vérité bonne ou mauvaise	La confrontation des points de vue autour de la vérité.
3-Les OGM en question. P83	Débat autour de l'OGM	La confrontation des points de vue autour d'un sujet scientifique.
4-Comment connaître le racisme ? P86	Débat autour du racisme	La confrontation des points de vue autour d'un sujet socioculturel.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

5-Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde. P87	Débat autour du racisme	La confrontation des points de vue autour d’un sujet socioculturel.
6-Le Titanic et les OGM. P90/91	Argumenter contre l’OGM	Prise de position vis-à-vis d’un sujet scientifique de grande ampleur.
7-Le déserteur. P93	Argumenter contre la guerre	Prise de position vis-à-vis d’un sujet social « la guerre ».
8-Texte p 97	Débat autour de la guerre	La confrontation des points de vue autour d’un sujet sociohistorique « la guerre ».
9-La crise des certitudes. P998	Une réflexion sur les modes de réflexions	Argumentation autour du destin, de la certitude, du doute, des traditions et du progrès.
10-Lettre à madame de Franceuil. P102	Défendre son acte « délaisser ses enfants dans l’orphelinat à cause de la misère »	Argumentation autour d’un sujet social : la pauvreté et la situation souffrante de l’auteur.
11-Pourquoi les guerres P104	Réfutation de la thèse qui proclame la guerre comme indispensable.	Argumentation autour d’un sujet social et historique « la guerre »
12-La propriété privée : facteur d’inégalité. P108	Discréditer l’inégalité sociale	Argumentation autour d’un sujet social culturel « l’inégalité ».
13-La propriété, facteur d’inégalité, réponse à rousseau. P109	Réponse à rousseau en le contredisant	Argumentation autour d’un sujet social et culturel « l’inégalité ».
14-Lettre de Voltaire au docteur jean jacques Pansophe. P114	Critiquer un comportement et une attitude du destinataire.	Argumentation autour d’un sujet social et culturel « la contradiction des dires et des actes »
15-La naissance d’un géant P130	La naissance et l’évolution du moteur de recherche GOOGLE	Le moteur de recherche GOOGLE
16-Par-delà le bien et le mal P131	Débat autour de GOOGLE	Le moteur de recherche GOOGLE
17-Insatiable GOOGLE P132.	Débat autour de GOOGLE	Le moteur de recherche GOOGLE
18-La philanthropie version 2.0. P134	La philanthropie numérique	L’entreprise GOOGLE

Pour ce deuxième projet à intention argumentative, les supports traitent une panoplie de sujets à savoir des sujets scientifiques, de l’informatique, des concepts sociaux de fraternité, d’égalité et de racisme. Le débat d’idées domine le projet par rapport aux textes « plaidoyers » ou « réquisitoires ». La confrontation d’idées, des thèses et des opinions paraît comme l’objectif ultime de cette série proposée de supports.

Tableau 20 : les textes du troisième projet.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

L’intitulé du texte	Thématique particulière	Thématique dominante
1-Texte p 136	La charité et la générosité	Appel pour la solidarité sociale.
2-Appel au directeur de l’Unesco. P137	La paix et la fraternité entre les hommes.	Appel pour la solidarité mondiale.
3-Au peuple algérien : Aux militants de la cause nationale. P142	La nécessité de participer à la révolution pour l’indépendance.	Appel pour la guerre de libération
4-Protégeons notre planète. P144	L’homme et les répercussions de ses actions sur la nature.	Appel pour l’environnement
5-Pour la sauvegarde de notre planète. P147	La nécessité d’une réconciliation de l’homme avec la nature.	Appel pour l’environnement
6-Pour les enfants du monde. P149	La violence contre les enfants et la nécessité d’une urgente intervention.	Appel pour l’environnement
7-Appel de l’Abbé Pierre. P151/152	Un appel pour une campagne bénévole de charité aidant les pauvres.	Appel pour la solidarité.
8-Appel du 31 octobre 2000. P154/155	Un appel destiné aux deux parties du conflit franco-algérien pour révéler la vérité des crimes commis pendant la période colonial.	Appel pour la vérité historique
9-La recherche d’un vaccin contre le sida : une priorité. P 158	Un appel pour mobiliser la communauté scientifique et médical pour trouver un vaccin contre le HVI.	Appel pour la solidarité et la mobilisation scientifique.
10-La langue française : une part ou une tare de notre histoire. P160	L’école française et la médersa Arabe: l’apprentissage des deux langues est toujours indispensable.	Exhortation pour l’apprentissage du français.
11-Appel à l’instruction. P163.	L’importance de l’instruction.	Appel pour le savoir.

Dans le volet exhortatif du manuel scolaire de la 3AS, les appels pour la solidarité humaine et pour la protection de l’environnement, ont par excellence marqué le projet.

Tableau 21 : les textes du quatrième projet.

L’intitulé du texte	Thématique
1-Le récit du vieux Ngala. P178	Narration fantastique
2-Le nez. P180	Narration fantastique
3-La main. Partie 1, p182. Partie 2,184/185. Partie 3, 187/188. Partie 4, 190/191.	Narration fantastique
4-Texte p194	Narration fantastique

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

5-Une décision hasardeuse p196/197.	Narration fantastique
6-Étrange créature. P199	Narration fantastique
7-Une boutique singulière. P201	Narration fantastique
8-Troublante destinée. P203	Narration fantastique
9-Texte p206.	Narration fantastique
10-Les masques. P208	Narration fantastique
11-Qui sait ? P210/211	Narration fantastique
12-L’apparition. P 216/217	Narration fantastique
13-Suicide au parc. P222...226.	Narration fantastique

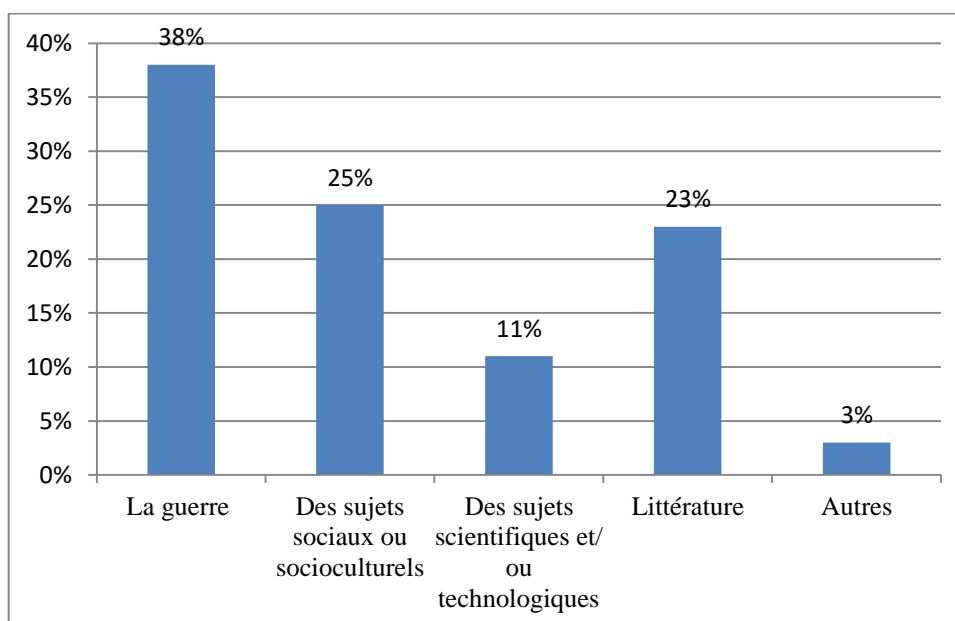
Pour ce dernier projet exclusivement littéraire, les textes choisis sont classés dans la strate de la narration fantastique qui stimule l’imagination, le choc, la surprise et l’affectivité auprès du lecteur à partir d’une scène ordinaire suivie par des événements étranges, irrationnels et incompréhensibles.

À partir de ces tableaux qui dressent une présentation thématique détaillée des supports du manuel scolaire, nous pouvons dire que l’histoire et la guerre sont des thématiques dominantes dans le premier projet, mais pas seulement celui-ci. La guerre est aussi traitée dans un volet argumentatif du deuxième projet dans plusieurs supports. Quant à ce deuxième projet, la dominante est pour les débats autour des sujets sociaux ou socioculturels comme le racisme, la pauvreté, la vérité, la contradiction des dires et des paroles, et sur l’inégalité sociale. Les sujets scientifiques ont aussi, leur part, dans le projet argumentatif et particulièrement l’OGM développé dans deux supports différents. À la fin du projet, nous constatons la présence d’une succession de textes ayant pour mots-clés l’informatique, GOOGLE et le web qui constituaient à l’époque de la conception du manuel scolaire(2009), un pas géant dans le chemin de l’évolution technologique.

Dans le projet exhortatif, les différents appels lancés sont axés principalement sur des notions socioculturelles telles que la solidarité, la charité, la protection de l’environnement, l’apprentissage de langue étrangère et pour l’instruction au sens large. La guerre prend aussi une partie, de ce projet exhortatif en présentant des fameux appels qui ont marqué l’histoire de l’Algérie pendant la période coloniale.

La lecture thématique des textes du manuel nous a permis de faire, d’une part, une première lecture de découverte du contenu du manuel scolaire pour faire une la meilleure sélection des supports qui feront l’objet d’une analyse inférentielle et de constater, de l’autre part, la présence d’une proportion considérable réservée au contenu socioculturel qui tourne autour de l’idée d’ « un vivre-ensemble humain».

Figure 13 : classification thématique des supports du manuel.



Pour que nos résultats soient plus représentatifs, nous les avons présentés sous forme de l’histogramme ci-dessus. Tel qu’envisagé par la présentation, la dominante thématique du manuel est la guerre avec 38% de l’ensemble des textes. Les sujets sociaux et socioculturels, avec 25% et la littérature avec 23%, sont classés en seconde place, tandis que la science et la technologie sont les derniers avec seulement 11% d’un ensemble de 71 textes que comporte le manuel de la 3AS.

V.3. Une analyse typologique des supports du manuel

Les contenus des manuels scolaires influent sciemment ou inconsciemment sur les représentations des apprenants sur les différents sujets. Alors, ils participent à la modification d’un imaginaire, d’un savoir-être et d’un ensemble d’attitudes par lesquelles l’individu se manifeste socialement. Chaque type de discours possède une façon et une influence qui sont propres à lui. Pour cela, l’étude typologique des supports paraît inévitable pour une présentation intégrale d’un manuel scolaire.

D’après une lecture typologique des textes du manuel scolaire en vigueur, nous avons constaté que la part du lion est réservée aux textes traitant la guerre et l’histoire. Ces derniers varient selon le type, il y a qui sont narratifs, d’autres argumentatifs comme il y a ceux qui sont exhortatifs. Quant au texte littéraire, il prend une proportion considérable du contenu du manuel scolaire, tandis que les textes argumentatifs et exhortatifs sont quantitativement moins que les textes à visée narrative.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Le manuel de la 3AS s’organise selon une logique bien claire. Commençons par le projet de la narration historique qui offre un voyage dans le passé en traitant principalement des supports racontant l’histoire de la colonisation française biséculaire en Algérie. Des récits ancrés dans la réalité prouvée et certifiée dans les livres et dans les documents d’histoire et des témoins qui ont fait partie de la construction de la victoire et de l’histoire. Un vocabulaire de souffrance, de misère et d’atrocité, mais aussi de fierté, de résistance et de bravoure. Ces textes présentent l’histoire d’un peuple qui voulait à tout prix faire entendre sa voix de liberté face à une véritable machine de guerre.

Quant à l’argumentation présentée dans le deuxième projet et aussi dans le troisième projet réservé aux textes exhortatifs, elle initie l’apprenant à la prise de position. Dans le cas de la persuasion pour la prise de position ou encore l’argumentation au service de l’exhortation, l’évocation de cette typologie textuelle a pour finalité l’initiation du jeune apprenant, acteur efficace dans l’enceinte sociale et scolaire à prendre part dans un débat. Une prise de position qui lui permet de défendre ses valeurs, ses principes et son monde en justifiant ses choix et en s’inscrivant dans une situation d’argumentation organisée, propice et dans un échange d’idées relativement efficace et avantageux. Il s’agit d’une invitation à l’inter-écoute et à l’intercompréhension qui permet de préparer un acteur social communicativement performant.

Dans le dernier projet littéraire, les concepteurs du manuel ont présenté une série de 18 textes littéraires tirés des classiques incontournables de la littérature française. Des écrits de fameux littérateurs tels que G Maupassant, T. Gautier...marquent ce dispositif de médiation pédagogique. La littérature française qui prend une place remarquable dans le manuel scolaire de la 3AS offre une vue panoramique sur une grande richesse. Une richesse qu’il est incontestablement nécessaire de la découvrir et discuter ses charges culturelles en classe de langue pour se servir d’une source inépuisable d’intérêts. Cette expérience littéraire offerte permet d’accéder au monde de l’autre et à un univers typiquement complexe caché derrière des énoncés linguistiques.

Que ce soient des supports argumentatifs, narratifs, exhortatifs ou encore littéraires, les documents authentiques exploités pour des fins pédagogiques et didactiques, sont considérés comme des médiateurs de sens, de langue et de culture. En les exploitant acoustiquement, morphosyntaxiquement, sémantiquement ou culturellement, ces supports privilégient l’apprentissage lexical et l’accès au culturel et à l’interculturel. Bref, il s’agit de documents authentiques ainsi que des documents sociaux.

V.4. Une présentation des auteurs des textes du manuel

En faisant notre lecture thématique et typologie, nous avons constaté la présence des auteurs Algériens, mais aussi des écrivains Français, Italiens, Allemands et de diverses nationalités. Cela nous a émanés à penser à une classification et une catégorisation des auteurs des textes du manuel scolaire pour voir la culture dominante dans ce manuel algérien censé former des interlocuteurs communicants en langue française. Nous l’avons dit et nous l’avons maintes fois confirmé, dans le cadrage théorique de cette thèse, l’auteur laisse consciemment ou inconsciemment des traces de sa culture et de son identité constitutive. C’est exactement cette raison qui nous a incitée à présenter dans cette rubrique les différents auteurs des supports du manuel.

Tableau 22 : les auteurs du manuel de la 3AS.

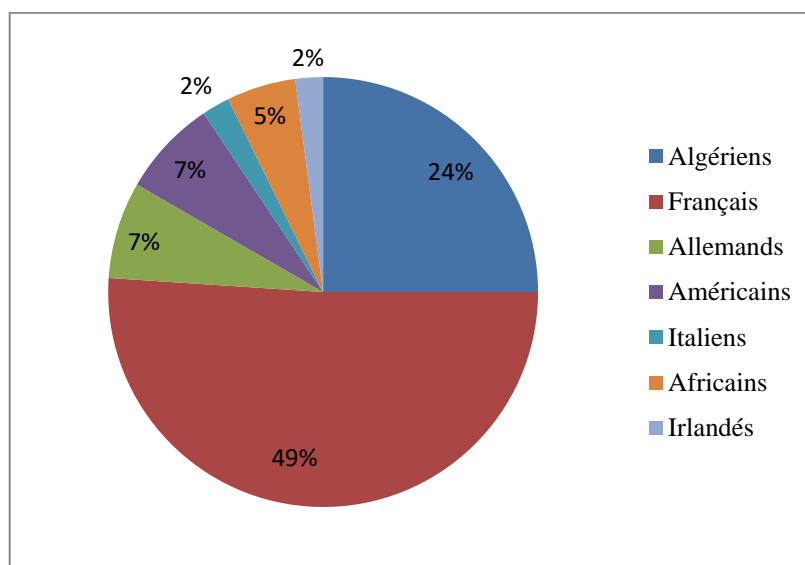
Auteurs	Nationalités
1. J. Hamburguer	Français
2. D. Sourdel	Français
3. Mahfoud Kaddache	Algérien
4. M. Benbrahim	Algérien
5. Didier Daenichkx	Français
6. M. Yousfi	Algérien
7. S. Boubakeur	Algérien
8. Kteb Yacine	Algérien
9. J. Meyer	Français
10. Réda Malek	Algérien
11. K. Taleb Ibrahim	Algérienne
12. H. Hamon et P. Rotman	Français
13. M. Dib	Algérien
14. P. Viansson-Ponte	Français
15. L. Schwartzberg	Français
16. C. Vincent	Française
17. T. Ben Djelloun	Algérien
18. J-c Membre	Français
19. B. Vian	Français
20. J. Cazeneuve	Français
21. P. Valery	Français
22. J. J. Rousseau	Français
23. G.de Maupassant	Français
24. Voltaire	Français
25. J.Rohleder	Allemand
26. J. Hirzel	Allemand
27. A. Keen	British-American
28. K.Hafner	Américaine
29. A. M. M’Bow	Sénégalais
30. H. Alleg	Français
31. J. Rostand	Français

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

32. J. F. Delfraissy	Français
33. S. Bénéissa	Algérien
34. B. Brecht	Allemand
35. E. Goyémidé	Centrafricain
36. N. Gogol	Russe d'origine ukrainienne
37. B. Stoker	Irlandais
38. H. P. Lovecraft	Américain
39. T. Gautier	Français
40. J. Lorrain	Français
41. D. Buzzati	Italien

Dans le tableau ci-dessus, nous avons présenté les auteurs des textes du manuel selon leur ordre qui figure dans le manuel scolaire. D’après ce bref aperçu, nous avons constaté la présence d’un total de 41 auteurs provenant de diverses appartenances ethniques, sociales et culturelles et qui écrivent tous en langue française. Parmi ces auteurs, 10 sont des Algériens, 20 sont des Français, 3 sont Allemands, 3 sont Américains, 1 est Italien, 1 est Russe, 2 sont Africains et 1 est Irlandais. Bref, le manuel propose une entité diversifiée d’auteurs laissant leurs empreintes identitaires et culturelles dans leurs produits sélectionnés.

Figure 14 : les nationalités des auteurs des textes du manuel de la 3AS



D’après la courbe, nous pouvons clairement voir que les Français sont considérablement plus nombreux que les auteurs ayant d’autres nationalités, même par rapport aux Algériens. Il est à noter que même dans le projet historique qui a pour objet d’étude la présentation des faits d’histoire de la guerre franco-algérienne, les auteurs Français sont plus nombreux que les auteurs Algériens. Les auteurs Algériens comme M. Kaddache, M. Yousfi, K. Yacine. R. Malek et autres qui sont d’origine algérienne, mais ils sont d’expression française sous le

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

fameux principe de K. Yacine qui affirme qu’il écrit en langue française pour parler de son identité et de sa société algérienne.

Pour les textes sans auteurs, nous avons recouru à une identification de la nature de la source :

Tableau 23 : les sources du manuel de la 3AS.

La source	L’origine
➤ L’internaute Magazine	Source française
➤ Site Internet el mouradia.dz	Site algérien
➤ Institut du monde Arabe	Source française
➤ Le courrier de l’Unesco	Plusieurs voix, un seul monde « un service mondial »
➤ Journal de « l’humanité »	Journal français

Tout comme les auteurs, la dominante est toujours aux sources françaises. Cela est tout à fait naturel dans un manuel de langue française. Un tel choix et une telle sélection des supports ne sont pas aléatoires, mais ils sont bien réfléchis et bien voulus par les concepteurs du manuel scolaire. Les auteurs de cet instrument de médiation veulent offrir aux apprenants une vue d’ensemble sur l’écrit littéraire français et d’expression française. Ce manuel propose un dispositif où se côtoient de très fameux écrivains et où se croisent les écrits et les œuvres les plus intéressants de ces derniers.

Nous avons constaté la présence d’un grand nombre d’écrivains Français illustres citons parmi Voltaire, V. Hugo, P. Valery... mais aussi de fameux écrivains Algériens d’expression française tel que M.Dib, Y.Kateb, M .Keddach... Ces écrits littéraires sont censés véhiculer non seulement une langue ornée, mais également un monde culturel et un imaginaire caractérisant une société et symbolisant les traditions, les valeurs et les codes de fonctionnement d’un groupe social à l’époque de la production de l’œuvre. Bref, l’écrit littéraire reflète consciemment ou non le contexte socioculturel. Comme l’a affirmé S. Beauvoir « *C’est à travers sa littérature qu’on apprend le mieux un pays étranger.* »

V.5.Analyse inférentielle d’une sélection de supports du manuel

Dans cette partie, nous avons opté pour une analyse inférentielle pour une quête des traces culturelles et des traits de l’interculturalité. Force est de noter que dans cette rubrique analytique, nous avons fait une sélection de supports car, il est impossible d’analyser d’une manière exhaustive l’ensemble de textes que contient le manuel scolaire. Le choix des supports analysés était fait en fonction des résultats obtenus à partir d’une grille de sondage mise en ligne dans des groupes de PES (annexe 1). Nous avons opté pour cet outil

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

d’investigation pour choisir les supports les plus exploités par les enseignants qui ont fait certainement le choix textuel du support selon la pertinence et l’accessibilité de celui-ci. La grille mise en ligne comporte dans l’ordre l’ensemble des textes du manuel classés en projet et nous avons demandé aux enseignants de choisir les deux textes les plus travaillés dans chaque projet. Cela veut dire qu’en total chaque enseignant a choisi 8 supports du manuel. À la base des résultats recueillis, nous avons classé en liste, les textes en choisissant les deux premiers pour qu’ils soient l’objet de l’analyse inférentielle.

En effet, délimiter la liste des supports les plus exploités, nous a permis aussi d’avoir une idée sur les textes auxquels les apprenants du secondaire sont exposés. Puisqu’il est impossible de travailler tous les supports pendant l’année scolaire, l’enseignant fait toujours le choix. Alors les supports les plus travaillés comportent-ils de la composante culturelle et interculturelle ? Pour répondre, nous avons mené une analyse inférentielle minutieuse et détaillée afin d’identifier toute éventuelle référence aux composantes-objets de notre étude- et pour proposer aux enseignants lecteurs de notre thèse, des pistes d’exploitation culturelle de ces supports. Pour que notre corpus soit conforme aux normes académiques, nous avons recueilli 100 réponses classées du plus au moins exploités.

Tableau 24 : les textes les plus exploités dans le manuel de la 3AS.

Support textuel	Nombre de réponses sur 100	Pourcentage total de l’ensemble des réponses (200 réponses)
Projet 1 : textes historiques		
1-Histoire de la guerre d’Algérie. P10	00/100	00%
2-Histoire des Arabes : L’Islam et les conquêtes. P12/13	9/100	4,5%
3-La société Européenne d’Algérie. P15	41/100	20,5%
4-La population urbaine en Algérie. P17	14/100	7%
5-Chant populaire kabyle. P20	00/100	0%
6-Mathématique et astronomie. P25	00/100	0%
7-Delphine pour mémoire. P27	49/100	24,5%
8-Histoire du 8 mai 1945. P30/31	35/100	17,5%
9-Le 1 ^{er} novembre à kenchela. P33	15/100	7,5%
10-Femmes algériennes dans les camps. P35	7/100	3,5%
11-Dans la gueule du loup. P38.	00/100	00%
12-Une guerre sans merci. P 45	20/100	10%
13-Le bras de fer avec l’ordre impérial. P47 /48	00/100	00%
14-L’espoir des peuples colonisés p 50	00/100	00%
15-Les Algériennes et la guerre. P52 : 53	2/100	1%
16-L’évasion p59	00/100	00%
17-Les Français face à la guerre de l’Algérie. P72	3/100	1,5%

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

18-Le FLN problème de conscience. P73	5/100	2,5%
19-Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie. P7	00/100	00%
Le projet 2 : textes argumentatifs		
20-Hamid Serradj réunit les fellahs. P76/77	19/100	9,5 %
21-Faut-il dire la vérité au malade. P80	69/100	34,5%
22-Les OGM en question. P83	25/100	12,5%
23-Comment connaître le racisme ? P86	28/100	14%
24-Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde. P87	14/100	7%
25-Le Titanic et les OGM. P90/91	00/100	00%
26-Le déserteur. P93	00/100	00%
27-La crise des certitudes. P998	18/100	9%
28-Lettre à madame de Franceuil. P102	9/100	4,5%
29-Pourquoi les guerres P104	4/100	2%
30-La propriété privée : facteur d'inégalité. P108	00/100	00%
31-La propriété, facteur d'inégalité, réponse à rousseau. P109	8/100	4%
31-Lettre de Voltaire au docteur jean jacques Pansophe. P114	6/100	3%
32-La naissance d'un géant P130	00/100	00%
33-Par-delà le bien et le mal P131	00/100	00%
34-Insatiable GOOGLE P132.	00/100	00%
35-La philanthropie version 2.0. P134	00/100	00%
Projet 3 : textes exhortatifs.		
36-Texte p 136	4/100	2%
37-Appel au directeur de l'Unesco. P137	60/100	30%
38-Au peuple algérien Aux militants de la cause nationale. P142	00/100	00%
39-Protégeons notre planète. P144	18/100	9%
40-Pour la sauvegarde de notre planète. P147	10/100	5%
41-Pour les enfants du monde. P149	24/100	12%
42-Appel de l'Abbé Pierre. P151/152	4/100	2%
43-Appel du 31 octobre 2000. P154/155	00/100	00%
44-La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité. P 158	00/100	00%
45-La langue française : une part ou une tare de notre histoire. P160	80/100	40%
46-Appel à l'instruction. P163.	00/100	00%
Projet4 : nouvelles fantastiques.		
47-Le récit du vieux Ngala. P178	24/100	12%
48-Le nez. P180	30/100	15%
49-La main.	10/100	5%
50-Texte p194	15/100	7,5%
51-Une décision hasardeuse p196/197.	22/100	11%
52-Étrange créature. P199	31/100	15,5%
53-Une boutique singulière. P201	41/100	20,5%
54-Troublante destinée. P203	5/100	2,5%

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

55-Texte p206.	00/100	00%
56-Les masques. P208	9/100	4,5%
57-Qui sait ? P210/211	11/100	5,5%
58-L’apparition. P 216/217	2/100	1%
59-Suicide au parc. P222...226.	00/100	00%

Comme résultats collectés, nous avons recueilli en total, un nombre de 800 réponses : 200 réponses par projet, car chaque enseignant était appelé à choisir les deux supports qu’il utilise le plus, dans sa classe de 3AS. D’après le tableau, les textes les plus travaillés sont :

Projet1 :

- Delphine pour mémoire.
- La société Européenne d’Algérie.

Projet 2 :

- Faut-il dire la vérité au malade ?
- Comment reconnaître le racisme ?

Projet 3 :

- Au directeur de l’Unesco.
- La langue française, une part ou une tare dans notre histoire.

Projet 4 :

- Le vieux récit de Ngala.
- Une boutique singulière.

Le choix de ces supports est bien évidemment raisonné et bien réfléchi. Pour le premier projet, les supports les plus utilisés par les enseignants sont celui de « la société Européenne d’Algérie » et de « Delphine pour mémoire », car ils sont faciles, accessibles et ils représentent clairement la structure de la narration historique et les critères d’objectivité ou de subjectivité du texte historique. Le premier texte sert à informer objectivement sur un fait d’histoire et le deuxième est pour informer subjectivement sur un événement historique. Cela correspond aux objectifs fixés dans la progression annuelle que doit accomplir l’enseignant, à la fin du projet et sur lesquels l’apprenant de la 3AS est évalué le jour de son épreuve. Force est de mentionner également que le choix de ces supports peut être motivé par la richesse de ces textes en matière de point de langue traités :

- La société européenne : les procédés d’objectivation.
- Delphine pour mémoire : la modalisation (tout type confondu), le discours rapporté, le présent de narration, les indicateurs spatio-temporels. Puisque la nouvelle pédagogie exige l’intégration des points de langue dans le support choisi, ces textes semblent les plus riches et adéquats. Pour le deuxième projet qui s’inscrit dans le cadre du débat d’idées, les deux

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

supports choisis sont : « Faut-il dire la vérité au malade ? » et « comment reconnaître le racisme ? ». Dans un projet qui vise l’identification de la structure argumentative, particulièrement celle du débat d’idées, ces textes semblent contenir une structure clairement identifiable, une argumentation précise et convaincante et un vocabulaire abordable. Les deux supports comportent les points de langue du projet : l’opposition, la concession et le lexique de l’accord et de désaccord.

Pour le troisième projet, les deux textes « appel au directeur de l’Unesco » et « la langue française, une part ou une tare de notre histoire » semblent les plus simples dont la structure de l’appel est bien identifiable. Les trois parties expositive, argumentative et exhortative sont facilement repérables. Quant au dernier projet, les supports intitulés « le récit du vieux Négala » et « une boutique singulière » semblent les plus simples au niveau lexical et structural. Les deux supports représentent clairement le schéma narratif, comme ils envisagent le composant fantastique objet du projet.

D’après cette petite explication des facteurs influençant les choix des supports, nous avons pu toucher un recours à la simplicité et la clarté. Les enseignants préfèrent, de ce fait, les textes ayant un vocabulaire courant, une structure facilement identifiable et des points de langue relatifs à la séquence d’enseignement-apprentissage. Maintenant, il est temps de commencer l’analyse de ces textes couramment exploités en classe de 3AS pour voir la place de la composante culturelle ou encore interculturelle dans ces énoncés.

V.5. 1 Texte1 : la société européenne d’Algérie p15

Ce texte est intitulé « la société européenne d’Algérie ». Il est écrit par M. Kaddache, extrait de son ouvrage historique « la conquête coloniale et la résistance ». La visée communicative de ce document d’histoire est informative. La thématique de ce texte concerne l’installation d’une population européenne en Algérie pendant la période coloniale. L’historien met en relief avec son énoncé une stratégie coloniale qui vise la supplantation de la population algérienne et par conséquent de la culture algérienne par une population invitée de nombreux pays de l’Europe. Un processus d’immigration, d’effacement par substitution et d’une déculturation est mis sous la lumière dans ce texte historique. La minorité d’immigrants privilégiés sur plusieurs plans économique, social et technique, est devenu une majorité avec une perpétuelle politique d’importation d’une population nouvelle. Les chiffres cités envisagent explicitement les intentions de cette politique. Des vagues humaines qui viennent progressivement en Algérie «25000 en janvier 1840, de 1842- 1846 des petits propriétaires de Provence nord-est, 1847 avec 15000.». L’usage de ces indicateurs temporels et de ces

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

statistiques donne au texte la valeur, la crédibilité et l’authenticité que doit avoir tout texte historique. Pour interpréter ce discours méticuleusement, nous sommes dans l’obligation de travailler les trois niveaux d’inférence:

1/L’inférence contextuelle : en présentant l’ensemble des données formants le contexte de ce texte. Une observation du paratexte nous aide toujours à formuler des hypothèses de sens.

-Le titre : la société européenne d’Algérie.

-L’auteur : M. Kaddache. Un écrivain Algérien d’expression Française.

-La source : La conquête coloniale et la résistance, un ouvrage d’histoire.

-La maison d’édition : Nathan-Enal. « Une maison d’édition française »

-La date : 1988

D’après ces éléments, nous pouvons dire que notre texte parle d’une intrusion d’un peuplement européen sur les terres algériennes et d’une transformation de l’Algérie en une colonie de peuplement. L’auteur est Algérien. Nous avons stipulé alors, la présence d’une subjectivité de sa part, car même s’il écrit en français, il est toujours un Algérien. C’est le cas pour tous les auteurs algériens qui ont écrit en français pour parler de l’Algérie et pour faire part de la révolution sacrée contre la colonisation. L’apparition de son ouvrage date de 1988, cela veut dire qu’il est publié après l’indépendance dans la période de l’authentification des faits et des événements d’histoire.

2/L’inférence situationnelle : l’auteur a mis en relief dans son texte, la stratégie de substitution de la population d’origine par une population européenne. Cette substitution est à deux niveaux :

L’un est humain qui peut être identifié à partir des chiffres et des données offerts dans le discours. Nous avons donc, comme présupposé que la France a exercé une colonisation rurale à partir des informations suivantes :

-25000 en janvier 1840,

-De 1842- 1846 des petits propriétaires de Provence nord-est,

-1847 avec 15000

- Paris offrit 10000 hectares en Algérie aux habitants d’Alsace-Lorraine.

- La naturalisation accordée aux fils des étrangers.

Sans qu’elle ne soit déclarée explicitement dans le texte, cette politique de colonisation libre peut être identifiée par un simple effort d’interprétation de données offertes dans le discours. L’autre niveau est beaucoup plus culturel et identitaire, car au dernier paragraphe du texte, l’auteur affirme que cette stratégie « *renforça la faible majorité française et cimenta un*

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l’infériorité des indigènes par rapports aux citoyens français.» (2016/2017, p. 15)

Ce qui est explicite dans ce passage, c’est la forte volonté de rendre la minorité européenne, une majorité dominante et de rendre la majorité propriétaire, une minorité insignifiante. Cette opération d’inférence logique repose sur les informations données dans le passage. Pour aller plus loin et avec une inférence pragmatique qui nécessite le recours au bagage linguistique, encyclopédique, logique et historico-culturel, nous pouvons dire que cet extrait a comme présupposé, une politique de déculturation et d’effacement humain ainsi qu’identitaire. Ceci n’est pas avoué, mais identifiable par le choix des deux mots « civilisation » et « musulmane ». L’usage de ces deux nous conduit inévitablement à franchir le terrain de la culture et des composantes identitaires qui sont en jeu de même que les terres de ce pays conquis.

Ce processus de supplantation était motivé par de nombreux avantages offerts aux immigrants. Une grande, voire attrayante publicité a été mise en œuvre pour recruter une population qui a d’après l’auteur « *une mentalité de vainqueurs privilégiés par ses droits de citoyens et par la supériorité de ses moyens économiques et techniques* » (2016/2017, p. 15). L’usage du mot « privilégié », « vainqueurs » et « supériorité » nous conduit à dire que la population algérienne était moins privilégiée pour ne pas dire qu’elle n’a eu aucun privilège économique et social, comme, ceux donnés à la population importée. Le sous-entendu de cette expression, c’est l’injustice sociale et économique exercée par la France dans le cadre de son grand projet de conquête. Cet implicite qu’il est certainement important de le repérer pour bien décortiquer le message non affiché de l’auteur à cause de son objectivité dans ce texte.

3/ Inférences interdiscursive : en conduisant les apprenants à lier ces données avec d’autres déjà préconstituées et sauvegardées dans la mémoire conceptuelle. Alors, pour décrypter du sens, il faut est censé faire recours à tous les moyens de bord, à l’ancien stock notionnel comme au stock nouvellement acquis. Pendant ces dizaines d’années de scolarisation, l’apprenant algérien a pu découvrir à travers ses cours d’histoire les multiples stratégies coloniales, y compris cette politique de confiscation des terres « indigènes » qui a fait l’objet principal de ce discours. L’enseignant est appelé à conduire l’apprenant à articuler ses acquis sur la guerre de libération, les causes réelles de la conquête, la réalité souffrante des Algériens pendant cette période de crise et les conditions de vie privilégiée pour les Européennes avec ce que traite le discours entre les mains pour aboutir enfin à une conclusion que la conquête et la colonisation française n’était pas complètement armée. En réalité, la colonisation a pris aussi la forme populaire qui vise un élargissement de la population francophone de même que

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

l’élargissement de son territoire. Pour la France, l’Algérie n’était pas seulement une colonie d’exploitation, mais encore une colonie de peuplement.

Parlant maintenant de la présence de M. Kaddache dans son texte. Quoique ce texte soit censé présenter l’objectivité du discours historique, il nous offre en analysant son sens implicite, une certaine subjectivité de l’auteur. Malgré que les traces de modalisation soient quasiment absentes et que l’auteur a essayé de ne pas avancer de claires jugements de valeurs, certains mots comme « supériorité », « vainqueurs », « exécutoire »...nous laissent découvrir même sans lire le nom de l’auteur que, c’est un Algérien qui a pris son stylo pour écrire ce discours. Ce texte semble très riche en sens et en implicite, chose qui le rend un choix pertinent pour l’exploitation didactique. Cependant, contient-il de la composante culturelle nécessaire pour une exploitation interculturelle ? La réponse est oui, mais...

Le texte fait un survol sur l’enjeu identitaire et culturel qui était en péril et il met encore en relief l’aspect de la colonisation culturelle et celui de la déculturation comme facteurs puissants détruisant une population, mais tout cela est dans l’implicite. Tout cela n’a été identifié qu’avec le recours à un ensemble diversifié de connaissances. Rien n’est facilement repéré et surtout pas pour un apprenant seul ou même par l’enseignant. Alors pour ce texte, la composante culturelle est présente, mais d’une manière significativement floue. Pour qu’elle soit identifiée et travaillée en classe, les objectifs pédagogiques reformulés doivent conduire l’apprenant à :

- Identifier les types de la colonisation : humaine, culturelle, armée.
- Comprendre que le fait d’essayer d’effacer l’identité de l’Autre et de le déculturer est une forme de violence.
- Saisir que la colonisation la plus atroce n’est pas uniquement la conquête des terres, mais celle qui tente d’effacer la culture et l’identité.

V.5.2. Texte2 : Delphine pour mémoire. P27

Ce texte est intitulé Delphine pour mémoire. Il est écrit par D. Daeninckx extrait de son ouvrage « actualité de l’immigration ». La visée communicative de ce document d’histoire est informative. La thématique traitée dans ce texte narratif descriptif est relative aux meurtres et aux victimes tombées dans les manifestations du 17 octobre 1961.

J’ai dix ans... j’ai onze ans... j’ai douze ans ainsi commence et ainsi organise l’auteur son texte qui rapporte son témoignage douloureux des différentes répressions françaises. Dans ce discours D. Daeninckx, est à la fois auteur, narrateur et témoin. Les scènes que raconte l’énoncé ont été vécues par lui-même et ils constituent des images gravées qui marquent son

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

enfance, son adolescence et sa jeunesse. C’est l’histoire d’un enfant qui a vu de terribles scènes de violence et d’humiliation et d’atroces crimes contre l’humanité. Le narrateur fait un retour dans son enfance pour raconter 3 scènes inoubliables qui l’ont touché profondément. D’abord, celle de l’humiliation d’un Algérien inconnu par deux policiers français en le bousculant et desserrant la ceinture pour faire tomber son pantalon devant tout le monde. Ensuite, il raconte une deuxième vécue lorsqu’il avait 11 ans, deux jeunes italiens abattus impitoyablement dans un barrage sans savoir pourquoi ils ont été tués. Enfin, la scène de la blessure d’une petite gosse qui s’appelle Delphine Renard qui n’a rien fait sauf qu’elle est présente dans un mauvais lieu et dans temps inapproprié. L’auteur témoin insiste dans son texte sur l’importance de l’hommage de ces victimes pour ne pas laisser leurs sacrifices et leurs douleurs passer en silence pour tomber, enfin à une oubliette éternelle. Suivant le même modèle du texte passé, l’analyse inférentielle de ce texte s’est déroulée de la même façon et suivant les mêmes étapes d’une inférence pragmatique.

1/ Inférence contextuelle : L’étude des éléments paratextuels nous a donné de nombreuses informations qui nous ont servi pour une compréhension intégrale de ce support.

-L’intitulé : Delphine pour mémoire.

-L’auteur : Didier Daeninckx

-La source : actualité et immigration.

-La date : 1987

-Edition : Paris

D. Daeninckx est un écrivain français qui a écrit de nombreux ouvrages, citons à titre d’exemple le fameux roman intitulé « meurtres pour mémoire ». Dans ce dernier, l’auteur a présenté de nombreux personnages qui trouvent que leurs noms doivent être écrits sur les pierres pour garder leurs souvenirs aux futures générations. K. Guelanine, R.Thiraud Fatima pour mémoire, Delphine pour mémoire, entre autres, sont des personnages présentés dans son ouvrage historique qui a pour principe qu’ « *en oubliant le passé, on se condamne à le revivre.* » (Daeninckx, 1984). Son roman est considéré parmi les œuvres qui traitent le mieux les événements du 17 octobre 1961, chose qui l’a qualifié pour obtenir le Grand prix de littérature policière en 1985. Dans ce sens, nous comprenons que ce texte de « Delphine pour mémoire » présente un témoignage précieux de l’un de ces meurtres et qu’il raconte une ou plusieurs réalités de leurs vies douloureuses.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

2/ Inférence situationnelle : ici, nous tentons de lire minutieusement les différents passages pour saisir le sens et repérer le sens implicite s’il existe. Dès le début du texte, le narrateur se manifeste par le pronom « je » pour montrer son ancrage dans le temps et dans le lieu des événements narrés. Il est présent émotionnellement dans l’histoire qu’il raconte par un ensemble de mots qui dévoilent son chagrin et sa tristesse face aux faits vécus. Au début de son texte, il se jette dans le passé pour raconter les trois scènes horribles :

-La scène de l’Algérien inconnu humilié en pleine rue et devant un large public. Face à cette agression physique et psychique « *des gens rient et d’autres baissent la tête.* » (2017, p. 27). Ici, nous comprenons que certaines personnes étaient complices. Rien dire ou encore, rire face à une telle humiliation de l’Autre c’est faire part de l’agression.

-La scène du barrage au niveau duquel deux jeunes ont été assassinés sans pitié et sans même savoir pourquoi ils leur ont ôté la vie. Les deux victimes n’étaient pas des Algériens, mais plutôt des Italiens. Cela veut dire que la ruine et l’attaque animée par la haine et la violence a touché presque tout le monde et sans même faire l’exception.

La dernière scène paraît la plus horrible dans le sens où elle a touché l’innocence. La petite Delphine avec son visage ensanglanté a été défigurée suite à une explosion qui a ciblé A. Malreaux l’écrivain et l’homme de Politique français. S. Martorelle est aussi l’une des victimes perdues innocemment suite aux événements. L’auteur utilise les noms propres des personnages pour commémorer leurs noms, donner la crédibilité aux faits racontés et intentionnellement nous rappeler encore une fois que personne n’a été à l’abri, même les Français.

La structuration de la narration nous conduit à réfléchir le message implicite que veut transmettre l’auteur. Il a choisi des scènes différentes : un Algérien humilié, deux Italiens tués et une fille française défigurée plus une femme française assassinée. Alors, ici nous avons comme présumé que le gouvernement français a touché par cette atrocité tout le monde. De nombreuses personnes sont tombées innocemment suite à la haine et à la machine de guerre française.

Après une vingtaine d’années, le narrateur vient de découvrir l’ampleur des événements qui ont eu lieu à Charonne et la réalité des crimes commis contre des centaines de personnes passées comme inaperçus, voire anonymes. « Leurs vies ont été ôtées et leurs noms ont été effacés », ainsi résume le narrateur la stratégie du gouvernement français pour effacer la mémoire de ces gens. Nous présumons à partir de cette expression que l’auteur veut nous dire que cette action de dissimulation volontaire de leurs noms, c’est pour effacer leurs mémoires.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

« À Charonne...la police de Préfet Papon n’a pas tué 9 manifestants anonymes, mais elle a tué Daniel Ferry, Anne Godeau, Jean Pierre... ». Par cette expression, nous comprenons que l’auteur veut montrer le danger de se contenter par des chiffres de morts en mettant de côté leurs noms... L’auteur insiste sur l’obligation de citer, d’écrire et de dire leurs noms à haute voix pour mémoire et pour la mémoire des peuples et de l’humanité. Leurs identités doivent être révélées et leurs noms doivent être écrits en grosse calligraphie. La mémoire ne s’arrête pas avec la mort et la cruauté des crimes ne s’estampe pas avec le temps ni avec la mort. La mémoire de ces personnes doit être défendue même après leurs départs.

3/ -Inférence interdiscursive : dans cette phase, nous tâcherons de lier ces données avec d’autres déjà préconstituées et sauvegardées dans la mémoire conceptuelle. Dans les nombreuses années de scolarisation, nous avons appris de multiples noms des victimes qui ont perdu leurs vies suite à la cruauté des stratégies coloniales et dans ce texte, nous avons appris d’autres noms. L’auteur nous confirme implicitement, que la vague de violence exercée par le gouvernement français n’a pas touché uniquement les Algériens, mais aussi les Européens et les Français. L’auteur de ce texte qui est Français réclame ces actes criminels du gouvernement français et de l’organisation de l’armée secrète « OAS ». Il y a à l’intérieur de lui une voix qui réclame ces horribles scènes atroces contre l’homme et, c’est la même voix qu’a poussé le narrateur à sauvegarder les scènes vécues pendant des années en développant chez lui un engagement de défense des victimes de ce drame qui était même plus tragique qu’il savait.

Ce texte est un témoignage direct. Il est riche en sens, en implicite et en point de langue, ce qui le rend un pertinent choix pour une exploitation d’un texte historique subjectif. Cependant, contient-il de la composante culturelle nécessaire pour une exploitation interculturelle ? La réponse est non, pas vraiment.

V.5. 3. Texte 3 : Faut-il dire la vérité au malade ? p80

Ce texte s’intitule « faut-il dire la vérité au malade ? ». Il est écrit par P. Viansson-Pont et L. Schawartzenberg. Il est extrait de « changer la mort », il est édité par Albin Michel à Paris en 1977. Il s’agit d’un texte argumentatif de type « débat d’idées » et il porte sur un sujet peu sensible qui est « la vérité aux malades cancéreux ». Ce texte semble avoir un schéma argumentatif simple contenant deux différentes thèses opposées dont l’une est pour la vérité et l’autre est contre. Une transition simple, claire et fluide d’une position à l’autre par un rapport d’opposition qui rend la structure du texte facilement identifiable.

L’auteur commence par une série de questions pour présenter un débat vieux, qui est sans cesse repris. Dire ou ne pas dire la vérité au malade ? Pour comprendre le sens explicite et implicite du texte, nous avons suivi les mêmes étapes d’inférence. D’après une étude du paratexte suivant, nous avons pu formuler des hypothèses de sens sur le contenu de ce texte.

Le titre : faut-il dire la vérité au malade ?

Les auteurs : P. Viansson-Pont et L. schawartzenberg.

La source : l’ouvrage de changer la mort

La maison d’édition : Albin Michel.

Les deux auteurs sont des médecins oncologues célèbres. Ils ont écrit ce livre pour les malades pour parler des différents aspects de leurs luttes contre le maudit en évoquant des réalités intimement liées à leurs vies après la maladie. Dans ce sens, nous pouvons comprendre que ce texte parle d’un de ces côtés. D’abord, nous avons supposé que le texte évoquerait les deux aspects de la vérité car, la formulation de la question suppose l’existence de deux réponses : oui et non. Dans le texte, nous pouvons identifier trois moments différents :

D’abord, un passage argumenté contre la vérité. Ici l’auteur avance cette première position à l’aide d’un vocabulaire spéciale « désespérer, la mort, la hantise de la rechute, angoisse, inutile... ». L’usage de ces mots nous évoque le champ « du contre la vérité ».

Ensuite, un passage argumenté pour prendre la défense de la vérité qui est selon l’auteur une affaire personnelle et le simple respect de l’homme exige de lui dire la réalité de sa maladie. Les mensonges ne font pas selon cette deuxième position, que créer des relations faussées, chose que refuse l’homme et que refuse la société entière.

Enfin, l’auteur exprime son point de vue dans la conclusion de ce texte en parlant de la relation médecin-malade qui repose sur la vérité et l’aide réciproque dans le traitement. Le malade quand il sait la vérité, il peut accepter sa maladie, gérer les effets secondaires et

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

manipuler le traitement. Dans cette rubrique finale du texte, l’auteur choisit de prendre part de ce débat en exprimant son avis du médecin.

Ce qui est à signaler dans ce texte ce que ces sens sont explicites, presque rien n’est implicite. D’après la simplicité du style et la clarté de la structuration, nous pouvons identifier l’esprit du médecin écrivain qui choisit la simplicité et la précision. La question que nous devons poser à chaque fois, c’est est-ce qu’il y a de la composante culturelle ici ? La réponse est non. Le texte est très loin de porter un ou des éléments culturels qui peuvent être exploités pour développer la compétence interculturelle.

V.5. 4. Texte4 : Comment reconnaître le racisme ? p 86

Ce texte s’intitule « comment reconnaître le racisme ». Il est écrit par T. Ben Jelloun dans son ouvrage le racisme expliqué à ma fille. L’ouvrage est édité en 1998 par Seuil. Le texte aborde une thématique très importante qui a réussi à garder sa place honorable au fil de temps et qui n’a perdu point de sa valeur sociale avec les évolutions sociales. L’auteur parle du racisme, mais aussi de la xénophobie, des préjugés, du respect de l’homme et de la différence. En fait, le texte pointe le doigt sur un ensemble de notions incontournables dans notre époque plurielle. Ce texte est argumentatif a pour visée communicative de convaincre et de persuader les lecteurs de la nécessité de respecter l’autre malgré la différence physique et mentale qui nous sépare les uns des autres. Pour interpréter ce discours méticuleusement, nous avons travaillé les réflexions autour les trois niveaux d’inférence suivants :

A/ Le niveau contextuel d’inférence : en présentant l’ensemble des données formant le contexte de ce texte. Une observation du paratexte nous aide toujours à formuler d’hypothèses de sens.

-L’auteur : Taher Ben Jelloun

-La source : Le roman de « le racisme expliqué à ma fille ».

-Edition : Seuil

-Année : 1998

T. Ben Jelloun est un écrivain, poète et peintre franco-marocain, il a écrit son roman « le racisme expliqué à ma fille pour pointer le doigt sur un phénomène qui est de plus en plus répandu qui est le racisme. Le choix de l’intitulé est porteur du sens. Avec l’expression de « expliquer le racisme à ma fille », l’auteur nous passe le message de la nécessité de la préparation de la nouvelle génération de l’importance de faire face à ce racisme qui ne cesse d’accroître et de s’intensifier. Le message n’est alors, pas seulement destiné à sa fille, mais à toute la génération des jeunes et des enfants. L’identité métissée de T. Ben Djelloun se

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

manifeste clairement dans son esprit ouvert en soutenant les jeunes à manifester le respect et à la tolérance aux personnes de toutes les origines et de toutes les apparences. Avec son ouvrage écrit sous forme de dialogue entre lui et sa fille, l’auteur s’engage dans une lutte antiraciste. D’après ces éléments paratextuels, nous pouvons clairement identifier que notre support traite le sujet du racisme. Alors, quel message nous transfère ce texte ?

B- Inférence situationnelle : Dans cette partie, nous tâcherons d’analyser les propos de l’auteur dans son texte pour trouver du sens à partir du dit et du non-dit, et pour chercher la place de la composante culturelle. Au début de son texte, il commence par une question pertinente et stimulante des réflexions. Cette question qui vient de la part de sa petite fille curieuse, est souvent posée par les enfants à son âge qui veulent comprendre tout et qu’ils doivent être répondus correctement et intelligemment par leurs parents pour former une nouvelle génération ouverte d’esprit et tolérante à l’égard de la différence. En effet, le « je » du texte qui renvoie à la fille n’est pas seulement adressée à celle-ci, mais également à tous les autres enfants acteurs du futur. J’ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n’est pas du racisme ?

Cette première question, nous pousse à réfléchir les frontières qui séparent les deux : le racisme et la liberté d’aimer ou de ne pas aimer. Pour répondre à sa fille, T.Ben Djelloun explique que l’homme a le droit de ne pas aimer tout le monde en voyons leurs défauts, cependant, il n’a en aucun cas le droit d’évoquer les différences physiques ou psychologiques comme motifs à une répulsion ou d’un mauvais comportement à leurs égards. Les exemples cités sont nombreux : nez brusqué, les yeux bridés.....

Dans l’expression suivante « Il me suffit de savoir qu’il appartient à une communauté déterminée pour le rejeter », l’auteur évoque implicitement un autre motif de racisme qui le racisme ethnique, politique, social et même religieux. Par l’usage ouvert du mot « communauté » le présupposé est les classes différentes formant une entité. Par exemple une doctrine politique ou religieuse, un groupe ethnique ou social et même un regroupement des gens portant de semblables traits professionnels. Pour l’auteur, tout clivage et toute classification à la base des traits physiques, psychologiques ou sociaux sont l’essence d’un racisme.

La fille demande des exemples, le papa propose la ségrégation raciale comme l’exemple le plus représentatif de la notion : « *les noires sont robustes, mais paresseux, gourmands et mal propres* », « *les Arabes sont fourbes, agressifs et traîtres* », « *les Juifs ont des défauts physiques et psychiques* »...Ainsi quelques stéréotypes cités par l’auteur pour concrétiser les images du racisme pour sa fille. Pour répondre à une autre question de la part de sa fille qui

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

demande comment combattre le racisme, l’auteur l’a conseillé d’apprendre le respect. L’auteur explique à sa fille qu’aimer les autres n’est pas une fatalité, cependant les respecter est une nécessité. Effectivement personne ne réclame le fait qu’il n’est pas aimé par tout le monde, néanmoins il trouve mal à accepter le non-respect des autres vis-à-vis de lui.

Dans l’expression suivante « *le racisme développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et sur leurs cultures* », nous présupposons que l’auteur parle des conséquences des stéréotypes générés par un processus de généralisation non fondée ou encore par un processus de catégorisation illogique. Il insiste alors, sur l’importance de ne pas préjuger l’Autre étranger sans prendre la peine de le connaître et de ne pas procéder à une généralisation idiote juste pour le simple fait que l’Autre est différent de nous.

À la fin de son texte, l’auteur soulève implicitement un problème très important. En disant : « l’humour est une force », et en utilisant en même passage les mots « se moquer », « racisme », « humour », nous pouvons dire que l’auteur attire l’attention à un phénomène gravement propagé qui est le harcèlement de l’autre sous prétexte d’humour. En fait, il est vrai, les frontières qui séparent les deux sont floues et interchangeable. L’humour est l’excuse la plus fameuse après avoir brisé des cœurs et blessé des âmes. La fameuse expression « je rigole » après avoir dit « tu es moche », ce n’est pas de l’humour, mais du racisme proprement dit.

Du point de vue terminologique, le texte offre avec ses mots choisis d’une manière significative un voyage dans le flot des enjeux sociaux et culturels du monde contemporain. Deux grandes familles de vocabulaire peuvent être identifiées à partir du texte.

Champ 1 : Racisme, étranger, l’Autre, préjugé, généralisation stupide, représentation, se moquer, humour, agressifs, paresseux, malpropres, avarés, malins, voleurs, noirs...

Champ 2 : Respect, aimer, force, écouter, connaître....

Le premier champ est alors, pour désigner les actes et les manifestations racistes et l’autre pour désigner les actes de lutte contre le racisme. Ce texte met sous lumière avec son champ terminologique différents phénomènes sociaux qui menacent l’unité du monde actuel et qui sont source de conflits qui entravent le chemin d’une instauration d’un vivre-ensemble et d’une communication propice avec l’Autre.

3/ Inférences interdiscursive : en conduisant les apprenants à lier ces données avec d’autres déjà préconstituées et sauvegardées dans la mémoire conceptuelle. L’apprenant à une expérience de racisme exercée contre lui et/ ou devant lui. Il a donc, certainement une conception mentale de celui-ci. Avec les exemples de l’autre, l’idée se renforce et les frontières se délimitent. Les apprenants et grâce leurs connaissances interdisciplinaires

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

acquises et accumulées pendant leurs années précédentes et à partir des messages implicites et explicites de l’auteur peuvent sortir avec la conclusion que se moquer des gens ce n’est pas de l’humour, que généraliser stupidement ce n’est pas de la logique, que préjuger l’étranger sans le connaître ce n’est pas du rationnel, qu’exercer le pire de violence verbale et physique contre des gens qui n’ont rien fait sauf d’être différent ce n’est pas de l’humanité et qu’aimer tout le monde n’est pas une fatalité, par contre de les respecter est une obligation.

L’auteur dans cet énoncé présente sa subjectivité solennelle, il prend défense de l’homme du racisme et des racistes et il a demandé sa fille, qui représente toute une génération future de respecter l’homme dans sa diversité et avec son unicité. Ce texte semble très riche en sens et en implicite, chose qui le rend un choix pertinent pour l’exploitation didactique. Cependant, contient-il de la composante culturelle nécessaire pour une exploitation interculturelle que nous cherchons à identifier dans cette recherche ? La réponse, est oui.

Le texte fait un survol sur deux enjeux qui sont en étroite relation avec la culture et l’interculturalité qui sont « la différence » et « le racisme contre l’étranger ». En fait, parmi les contraintes majeures de l’interculturel sont bien le racisme et l’inacceptation de la différence et de la diversité. Dans ce sens, l’exploitation de ce texte en classe de langue et pour des apprenants jeunes, semble d’une importance capitale pour les préparer à l’ouverture de l’esprit, à l’acceptation de l’autre, à la suppression des visions monoculturelles et à l’interculturalité. Alors, la réponse est oui, le texte comporte de la composante culturelle nécessaire à l’exploitation interculturelle. Dans ce sens, comme objectifs pédagogiques, culturels et interculturels finaux, nous pouvons formuler les suivants :

-Amener l’apprenant à :

- Accepter l’idée de la différence de l’Autre.
- Distinguer l’humour du racisme.
- Comprendre qu’il n’est pas obligé d’aimer tout le monde, mais il est obligé de respecter tout le monde.

V.5. 5. Texte5 : Appel au directeur de l’Unesco p 137

Le texte s’intitule « appel du directeur de l’Unesco ». Il est écrit par A. Mahtar M’Bow extrait du courrier de l’Unesco 1884. Ce texte exhortatif a pour visée communicative d’inciter les destinataires à faire agir. Le texte porte sur un concept social contributif qui est la solidarité humaine. Ce concept fait partie intégrante de la culture de vivre-ensemble que nous voulions transmettre à la nouvelle génération. Le texte représente clairement les trois parties

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

d'un appel : l'expositive, l'argumentative, l'exhortative, chose qui facilite sa compréhension et l'identification de ces composantes. Pour une analyse détaillée de son contenu, nous avons suivi la même démarche de quête de sens :

A/ Le niveau contextuel d'inférence : pour ce texte, nous avons les éléments paratextuels suivants qui nous ont permis de formuler des hypothèses de sens avant de lire le contenu :

-Le titre : appel du directeur de l'Unesco.

-L'auteur : Amadou Mahter M'BOW, un politicien sénégalais et directeur général de l'UNESCO (Entre 1974-1987), un ministre d'éducation entre (1966-1968) et un ministre de culture entre (1968-1970). L'auteur de ce texte a alors, un arrière-plan culturel qui met l'éducation au centre d'intérêt. Son arrière-plan social n'est pas moins important. Par son appartenance à un pays moins privilégié socialement et économiquement, il sait l'importance de diminuer l'écart qui persiste et de rapprocher l'homme à l'homme.

-La source : le courrier de l'Unesco.

Le courrier de l'Unesco est une presse officielle qui rapporte les actions entreprendre par l'UNESCO. Le courrier de L'Unesco fonctionne selon le principe suivant « plusieurs voix, un seul monde ».

-La date : 1984.

D'après ces données paratextuelles fournies, nous pouvons dire que notre texte est un appel écrit par un homme politicien et intellectuel qui valorise l'éducation, la culture et l'ouverture à l'Autre et au monde. D'être écrit par l'UNESCO qui a le principe d'un seul monde qui unit tout le monde confirme notre hypothèse que notre texte se préoccupe d'un enjeu humain, social et culturel.

B. Inférence situationnelle : Dans le texte, l'auteur commence par une partie expositive dans laquelle, il présente le concept social, objet de discours. Il initie à l'introduction du concept avec une présentation qui le rend un besoin urgent et une nécessité absolue. Pour l'auteur, nous vivons actuellement l'époque des graves incertitudes et d'immense espoir. Dans cette expression, nous sous-entendons un fort désir de rendre le monde unique et les êtres humains équitables. Le fait de parler d'une incertitude qui règne le monde, sachant que l'auteur appartient à une société dans le côté obscur de cette crise d'incertitude. Il appartient à un monde qui est susceptible de tout et à tout moment. Un monde qui est exposé à la guerre, aux crises, aux épidémies, à l'ignorance et à toute autre imprévue. En revanche, l'immense espoir persiste toujours.

L'auteur insiste dans sa partie présentative sur le postulat indiscutable que la relation des uns aux autres est une fatalité et que leurs destins sont désormais, inséparables, voire

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

interdépendants. Dans l'expression suivante « *les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.* », nous sous-entendons que l'auteur veut transmettre un message implicite aux pays dotés de ces moyens pour les inciter à ne pas priver ces dispositifs scientifiques qu'ils disposent et qui peuvent aider l'humanité toute entière. Il leur demande d'unifier leurs volontés, de laisser de côté les intérêts personnels et de conjuguer leurs efforts.

L'auteur le demande explicitement, « *l'humanité doit passer de l'interdépendance à la solidarité* ». Ici, avec l'usage des deux mots « solidarité » et « interdépendance », l'auteur transmet un message implicite que nous sous-entendons à partir des éléments internes et externes de cet énoncé. L'auteur incite la communauté mondiale à passer des relations entretenues à la base de l'intérêt à des relations dont la base est l'humanité et l'amitié. L'auteur insiste sur l'importance de quitter « l'égoïsme social, culturel et économique » et d'être présent pour l'« Autre si loin, si proche ». Cette expression de « l'Autre si loin et si proche » se situe au cœur de la réflexion interculturelle. Effectivement, la distance ne sépare jamais les humains, c'est l'intérêt qui fait. C'est exactement ce que veut dire l'auteur dans ce texte chiffré et riche en implicite. Dans la partie argumentative de son texte dans laquelle l'auteur avance des arguments pour convaincre les récepteurs, l'auteur affirme que la solidarité ne se décrète pas, elle se vit.

Si lue dans une manière superficielle, cette expression peut paraître de sens ordinaire qui ne dépasse pas les significations des mots agencées. Cependant, l'arrière-plan social, culturel et institutionnel de l'auteur nous laisse à réfléchir aussi profondément les causes et les objectifs qui l'ont poussé à dire cela. Quand un politicien et un diplomate dit que la solidarité ne se décrète pas, nous comprenons qu'il veut critiquer en quelque sorte les décisions décrétées sans pour autant les envisager dans la réalité et sans pour autant les exploiter au service de l'Autre. Il critique alors, implicitement les théories politiques et humaines qui sont restées une encre sur papier et il demande du concret et de l'observable.

L'auteur affirme que seule la solidarité qui peut tisser des relations d'amitié et de relier les uns aux autres à travers le monde : les pays, les peuples, les continents... Il le dit implicitement alors, l'amitié ne se fonde jamais à la base d'une relation d'interdépendance et d'intérêt mutuel, car une fois terminée, les conflits, la discrimination et les répartitions se manifestent. L'amitié se fonde à la base de l'amour sans intérêt, la présence mutuelle sans avantage et l'humanité sans frontières.

Dans la dernière partie de son texte, l'auteur lance l'appel proprement dit pour inciter les responsables à participer à une campagne de solidarité qui concrétise ces actions. Il

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

demande de penser à « l’Autre », à « l’inconnue », à « votre frère » à « l’étranger de vous ». À partir de l’agencement de ces autres expressions, nous présupposons que l’auteur veut que la campagne de solidarité menée par l’UNESCO participe à un aller au-delà des frontières géographiques, historiques, sociales, culturelles et ethniques, car cette personne différente, étranger et inconnu est toujours notre frère par humanité. En guise de conclusion de son appel, il demande de contribuer au soutien de cet « Autre » pour entreprendre la paix et l’amitié et pour un vivre-ensemble.

C/ **Inférence interdiscursive** : après avoir analysé les différentes stations de ce texte, il est temps de faire le recours aux anciens stocks conceptuel pour décrypter le sens implicite de l’énoncé. Le récepteur et avec son expérience de vie sait très bien que les relations d’intérêt ne sont pas de vraies relations d’amitié. Ce texte vient renforcer cela en nommant ces relations une interdépendance et en expliquant que la solidarité implique la présence mutuelle à l’Autre, inconnu que nous n’avons aucun avantage avec lui sauf d’accomplir notre humanité.

À plusieurs reprises, l’auteur passe des messages forts mais, d’une langue et avec un dressement diplomatique. Il dénonce implicitement la théorisation de la solidarité en demandant du concret et du palpable. Il dénonce implicitement la dominance de l’intérêt au détriment de l’humanité et il demande de participer à la création d’un avenir commun. Le lecteur de ce texte sait très bien en se reposant sur ses connaissances historiques, économiques, sociales... que les êtres humains sont reliés cependant, ce texte le permet de repenser ses relations pour identifier celles de l’intérêt et celles d’humanité.

L’auteur dans ce texte est bel et bien présent avec un vocabulaire montrant son ancrage dans le discours. Il fait recours aux verbes performatifs, ceux de modalité et à l’impératif pour avancer son appel et de son exhortation. Il alterne les pronoms « nous » et « vous » afin d’attirer l’attention des destinataires et leur dire que vous êtes concernés par tout cela. Le discours analysé est riche en implicite et il survole des notions indissociables de la réflexion interculturelle. La présence de certains concepts tels que « l’Autre », « l’étranger », « l’inconnu », « la solidarité » le rend significativement susceptible d’une exploitation culturelle. Alors, contient-il de la composante culturelle nécessaire pour une exploitation interculturelle que nous cherchons à identifier dans cette recherche ? La réponse est oui.

Alors, les objectifs pédagogiques, culturels et interculturels finaux doivent conduire l’apprenant à :

- Distinguer l’interdépendance de la solidarité humaine.
- Identifier la notion de l’ «Autre si loin, si proche, si différent, si ressemblant ».
- Capable d’écrire un appel pour un vivre-ensemble mondial.

V.5. 6. Texte 6 : La langue française une part ou une tare de notre histoire p 160.

Ce texte s'intitule « La langue française, une part ou une tare de notre histoire ». Il est écrit par Slimane Bénaïssa. Il est extrait de l'ouvrage intitulé « les fils d'amertume ». Il est édité par Plon. Ce texte est un extrait publié dans le quotidien d'Oran le 24-10-2002. Ce texte qui porte la structure d'un appel traite un sujet qui se situe au cœur de l'approche interculturelle qui est « le conflit linguistique et culturel ».

Force est de noter qu'à travers notre lecture analyse des supports textuels les plus exploités, ainsi que notre lecture profonde et minutieuse du reste des supports, nous n'avons pas confronté un texte qui envisage la composante culturelle de cette façon explicite mieux que celui-ci. Pour une première fois, nous avons pu identifier le mot culturel dans ce manuel, chose qui a rendu son analyse inférentielle détaillée, indispensable pour repérer les charges, les représentations et les éventuels stéréotypes qui peuvent être dans l'implicite de ce discours qui allie en harmonie la langue, la culture et l'histoire. Commençons alors, par une quête de sens à partir des éléments paratextuels.

A/ Inférence contextuelle : En ce qui suit, nous présentons l'ensemble des éléments qui entourent le texte et qui donnent du sens préalable à celui-ci et aux conditions de sa production.

1/le titre : La langue française une part ou une tare de notre histoire

Le choix du titre est porteur de grande signification. La langue française «part » ou « tare » de notre histoire, alors de l'histoire de l'Algérie. Une « Part » dans le sens où elle est perçue par les uns comme une partie intégrante de l'imaginaire linguistique, culturel et historique, et une « tare » pour le fait, d'être considérée par les autres, une langue de colonisateur et un grave défaut qui porte préjudice au peuple.

2/ L'auteur : Slimane Bénaïssa.

Un acteur, écrivain et dramaturge algérien qui évoque permanemment dans ses travaux, les enjeux identitaires de l'Algérie et de son peuple.

3/ La source : les fils de l'amertume.

Le fils de l'amertume est un ouvrage écrit en une première version théâtrale en 1996, avant d'être dans sa forme romanesque éditée par Plon en 1999. Le texte que nous avons entre les mains est un extrait dans cette dernière. Pour les deux, l'auteur parle d'un déchirement identitaire et d'une situation souffrante et plongée dans le désordre. Il parle de la mémoire, de l'histoire et de la Religion. Pour S. BENNAFLA dans sa recherche analytique menée sur l'ouvrage, l'auteur : « *Tente de comprendre cette fragilité et ce désarroi, l'oublié de l'histoire et la victime exposent des émotions violentes ; revendications identitaires, atténuation des*

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

souffrances et des douleurs éclatées, ils dévoilent une société souffrante, entre ambiguïté et échec.» (BENNAFLA, 2006)

Dans ce sens, l’ouvrage à partir duquel notre texte est extrait se préoccupe des enjeux culturels et identitaires du peuple algérien. D’après l’ensemble de ces éléments paratextuels étudiés, nous pouvons comprendre que nous allons trouver inévitablement dans le texte un enjeu identitaire, principalement linguistique et culturel qui concerne le statut de la langue française dans la société algérienne.

B. Inférence situationnelle : En commençant la lecture de ce texte, nous confrontons au début une déclaration explicite de la part de l’auteur que son texte évoque des idées sur les conflits linguistiques et culturels dans lesquels il a grandi dans la période coloniale et postcoloniale. Nous pouvons dire que l’auteur est d’une époque métissée dans l’une de ses moitiés est coloniale et exclusivement française et l’autre, passée dans des conflits identitaires. L’auteur se manifeste dans le texte avec le pronom « je » et ses dérivés. Il présente alors, des vécus personnels et une histoire gravée dans sa mémoire. L’auteur narre son enfance passée entre la medersa et l’école. Il se souvient de ses jours avec le cheikh et la maîtresse de l’école française et ses appréciations qu’il juge injustes et discriminatoires.

Dans le texte, nous pouvons toucher deux champs ou deux grandes familles de mots confrontés dont les deux sont de charges culturelles et sémantiques. L’école, la maîtresse, le Noël, la Pâque, la France, le français et de l’autre côté, le cheikh, la medersa, l’arabe, l’Algérie. Ces deux champs représentent les deux mondes que devait vivre l’auteur en même temps à cette époque. Il devait être à l’école et apprendre le français et à être dans les vacances à la medersa là où il apprend l’arabe, la religion et les valeurs algériennes.

« *Nous n’avons pas de vacances* », « *on ne pouvait même pas tomber malade* », « *notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi et nous aussi ...* ». D’après ces trois expressions agencées, nous comprenons que l’auteur et ses compagnons n’étaient pas obligés d’aller à la Medersa aux vacances, et ils n’étaient pas forcés de passer leurs moments de repos à l’école coranique. Les enfants et leur cheikh étaient convaincus des qualités préventives de la foi, alors ils venaient à la medersa, persuadés et remplis de foi. Le mot medersa a une charge culturelle et religieuse particulière pour les Algériens. C’est l’école coranique et l’établissement d’enseignement des valeurs et de normes religieuses musulmanes. Ce mot est employé pour désigner exclusivement la société musulmane. De l’autre côté, l’auteur parle de l’école française qui fête le Noël et les Pâques. Ces deux célébrations sont exclusivement des fêtes de christianisme. La coexistence de ces deux champs « islamique » et « chrétien » offre de véritable confrontation culturelle, chose qu’a vécu l’auteur de ce texte dans une époque

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

coloniale dans laquelle l’école ne se faisait qu’en français et la religion et l’arabe n’étaient enseignés qu’à la Medersa et dans une manière clandestine.

Une époque réellement métissée au plan culturel et linguistique. Les Algériens à cette époque, étaient mis dans une situation de plurilinguisme imposé. La medersa était pour l’auteur et pour l’ensemble du peuple le lieu où survie l’Arabe, l’Islam et l’Algérianité. L’auteur le dit explicitement « *la medersa a été ouverte par la volonté du dieu et elle ne fermera ses portes que par la volonté du dieu* ». La foi de l’auteur et sa conviction se manifestent, à maintes reprises, de son discours. Son identité linguistique et culturelle est bien présente et avec elle une identité autre, celle des Français. En effet, ce texte envisage deux imaginaires linguistiques et culturelles en mettant face à face la langue arabe et française et l’Islam et du « christianisme ». La mémoire historique est aussi bien présente. L’auteur revient en arrière à l’époque de la grippe asiatique dans laquelle, ils étaient toujours à la Medersa qui n’a jamais fermé ses portes.

Dans la suite du texte, Bénéissa affirme que « *les enseignantes de l’école française prenaient plaisir à noter sur nos bulletins des appréciations qui ne manquaient de sous – entendus* ». Dans cette expression et avec l’usage de certains de ses mots, nous sous-entendons un genre de discrimination exercée contre les Algériens scolarisés parallèlement dans les deux écoles française et coranique. Les élèves algériens étaient considérés comme fainéants qui dorment en classe, cependant la réalité de la statistique, dit complètement autre chose.

D’après le cheikh, les meilleurs élèves de l’école française font leurs scolarisations à la Médersa. Cela nous laisse supposer que les stratégies de l’école coranique étaient réussies, alors que fait cette école pour améliorer le niveau de ses adhérents ? L’auteur présente quelques-unes des stratégies adoptées. Le travail de groupe et par tutorat, en désignant les élèves les plus brillants pour aider les autres et l’ouverture de l’esprit face à l’apprentissage des langues étrangères, sont les principales stratégies qui ont contribué à former de bons élèves dans les deux écoles. Selon les propos de cheikh reproduits :

« *-Apprenez l’arabe, il vous fera toujours honneur.*

-Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin.

-Apprenez l’arabe, vous saurez qui vous êtes.

-Apprenez le français, vous saurez qui ils sont.

-Apprenez l’arabe pour aller de l’avant.

-Apprenez le français pour les obliger à aller en arrière.

-Apprenez l’arabe malgré eux.

-Apprenez le français malgré eux aussi. » (MAHBOUBI, Rekkab, & Allaoui, 2017, p. 160)

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

Dans les dits du cheikh, des éléments sont mis face à face pour réciter implicitement des représentations linguistiques inhérentes chez le peuple algérien à cette époque :

« Arabe » et « honneur », de l'autre côté « français » et « besoin ». Nous présupposons donc, que le cheikh trouve que l'arabe est une partie de l'identité algérienne et arabo-musulmane et que l'apprentissage du français est un besoin et une nécessité. Il leur demande, donc, d'apprendre les deux langues: la première par amour et la deuxième par besoin.

Ensuite, l'auteur met en confrontation les deux expressions « *vous saurez qui vous êtes* », « *vous saurez qui ils sont* ». Nous sous-entendons, alors que l'auteur fait apprendre à ses élèves leur langue identitaire pour découvrir leur monde et la langue française pour comprendre les Français avec lesquels ils vivaient. L'auteur veut dire que comprendre l'Autre et saisir sa complexité exige l'apprentissage de sa langue. Par ailleurs, l'auteur allie sémantiquement les deux mots « arabe » et « avant » ainsi que « français » et « arrière ». Nous présupposons, alors que pour eux, la langue arabe est une langue d'avancement et que le français est aussi. Le mot arrière ici, n'est pas employé pour qualifier péjorativement le français. Au contraire, l'auteur le dit implicitement, les deux langues permettent d'avancer. En effet, apprendre leur langue et de la maîtriser mieux qu'eux, constitue une véritable menace pour eux. Nous sous-entendons, ici, une réfutation implicite de l'idée de la langue du colonisateur en proposant de la percevoir comme une langue de connaissance et de lutte.

Enfin, l'auteur demande à ses apprenants d'apprendre l'arabe « malgré-eux » et du français « malgré-eux ». Nous comprenons, alors que l'apprentissage de l'arabe était officiellement interdit pour déculturer le peuple et que le rôle de medersa était principalement de protéger les références identitaires que cherche à bafouer le colonisateur. Bref, d'après l'auteur, apprendre les langues est toujours bénéfique pour découvrir le soi et l'Autre, pour avancer et laisser les autres reculer, par amour et par besoin l'apprentissage de langue est toujours demandé.

c. Inférence interdiscursive : En guise de rassembler les pièces sémantiques de notre texte, un recours est impératif à l'histoire de l'Algérie pour donner du sens à beaucoup de détails avancés dans le texte. Un recours est impératif sur les stratégies coloniales pour comprendre l'usage de certains mots par l'auteur. Par exemple, en disant « *apprendre la langue malgré eux* » et en se reposant sur les acquis historiques, nous comprenons que l'auteur veut former une génération qui prend le défi d'apprendre la langue arabe malgré son interdiction et d'apprendre le français malgré les actes discriminatoires exercés contre eux. Le texte parle

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

des conflits linguistiques et culturels et l'image devient complète en l'associant aux prérequis historiques.

L'auteur dans ce texte est typiquement subjectif. Il est présent par ses représentations, par son histoire, par son enfance et par des détails formant son imaginaire linguistique et culturel qui semble métissé et façonné par des conditions et une époque singulière. Le texte est éminemment culturel et il répond parfaitement à une exploitation interculturelle en classe de langue. Commençons par sa thématique qui se situe au centre de notre intérêt, passons par l'ensemble des représentations et des valeurs des deux mondes présentés dans les plis du discours et encore par ses mots ayant de charges fortement culturelles et représentatives.

Alors, pour ce texte, les objectifs pédagogiques à formuler sont les suivants :

- Amener l'apprenant à analyser le texte pour découvrir les deux cultures en présence.
- Amener l'apprenant à identifier les avantages de l'apprentissage de la langue française et des langues de façon générale.

V.5. 7. Texte7 : Le récit du vieux Ngala p178

Ce texte s'intitule « le récit du vieux Négala ». Il est écrit par E. Goyémidé, extrait de son roman « le dernier survivant de la caravane », Hatier, publié en 1985. Ce texte est littéraire. Alors, nous supposons de trouver la composante culturelle dans ses plis qui se multiplient, car la littérature est le lieu favorable de la culture.

A. Inférence contextuelle : dans l'analyse inférentielle d'un texte littéraire, le recours au contexte est beaucoup plus incontournable pour la compréhension du discours littéraire. En fait, l'exploitation discursivement cantonnée du texte peut ôter réellement l'âme du texte littéraire.

-Le titre : le récit du vieux Ngala. Ngala est un lieu réel à Nigéria au Centrafrique.

-L'auteur : E. Goyémidé Étienne Goyémidé est un écrivain centrafricain (1942-1997). Il est communément admis auprès des amateurs de la littérature que les écrivains centrafricains se servent du roman pour expliquer la diversité de la société centrafricaine et pour raconter leurs vécus, leurs histoires et leurs identités.

-La source : le dernier survivant de la caravane.

En fait, parler de la diversité culturelle et identitaire et de l'imaginaire historique et social véhiculés par ce fameux roman, nécessite toute une thèse. Chose que nous n'avons ni la place ni le temps de la faire, ici, dans cette rubrique partielle. Cependant, dévoiler l'arrière-plan de l'ouvrage est essentiel pour comprendre les détails annoncés dans l'extrait qui figure dans le manuel. Ce roman un écrit sous forme d'un ensemble d'histoire narrées par un griot

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

aux habitants du village. Les histoires portent principalement de l’esclavage et la razzia menés contre les Africains noirs par « les musulmans nord-africains ». Cependant, E. Goyémidé, tout comme, d’autres écrivains centrafricains, se tâchent d’une description du paysage socioculturel des pays et des peuples centrafricains, de leurs vies, de leurs croyances inhérentes et de leur imaginaire conduisant leurs actions et leurs manifestations. Dans ce sens et en analysant le contexte de la production de ce texte, nous pouvons dire que notre texte est un témoignage culturel et identitaire.

B. Inférence situationnelle : d’après une première lecture de l’extrait du roman qui figure dans le manuel, et avant d’analyser le contexte, nous n’avons pas pu toucher réellement ce témoignage culturel dont nous avons parlé. C’est pour cette raison que nous avons dit maintes fois, dans cette recherche, que la superficialité est l’ennemie de l’interculturel. Avec une deuxième lecture conduite par l’œil analytique que doit avoir chaque enseignant de langue désirant de former à l’interculturalité, nous avons pu accéder au sens du texte, à l’altérité qu’il abrite et aux valeurs identitaires, ethniques et sociales qui le caractérisent.

L’auteur au début de l’extrait raconté, il avance un entête qui précise le cadre spatio-temporel du récit : « *À la tombée de la nuit, les habitants du village Létrogo, dans la forêt équatoriale, se réunissent autour du feu du bois pour chanter, danser et écouter les histoires qui sont la mémoire de la communauté.* » .Ainsi choisit de commencer l’auteur son texte pour donner un début réaliste et ancré dans un cadre spatio-temporel. Le villageois de Létrogo qui se situe en pleine forêt tropicale, se réunissent le soir pour passer leur temps à écouter les contes narrés par le vieillard et qui font partie intégrante de la mémoire du peuple. Cela veut dire que ces histoires racontées forment une partie de leur culture et de leur imaginaire historique, social et ethnique. Le vieillard, ici, qui raconte l’histoire, ce n’est pas simple vieil homme. Il s’agit d’un griot qui constitue pour les sociétés de l’Afrique noire un dispensateur de la culture orale. Il chante, raconte et communique les esprits. Cela est bien confirmé par l’expression suivante « *il parle, non pas pour s’adresser à nous, mais comme s’il voulait se parler lui-même* ». Nous présumons alors, que le vieillard communique d’autres. Les esprits.

Le vieillard parle pour « *se dire ses confidences* ». Il mène alors, une communication d’un secret aussi personnel aussi mystérieux. « *Le cri du hibou qui arrête la joie des enfants dans la nuit limpide.* », « *ouvrir les yeux pour voir la mort qui rôde à la croisée des chemins.* ». La référentialité du mot « hibou » pour le peuple centrafricain, est porteuse de mauvais signes. La mort, le malheur et la peur sont les sens implicites que veut ajouter le vieillard à son histoire. L’usage de noms renforce la présence de l’identité centrafricaine :

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Le nom « Ngalandji » qui se compose de l’union de « Ngala » et « Dji » : Ngala pour désigner les tiges de rhizomes « le bambou de Chine » et qui veut dire l’infatigable, le résistant, le survivant. Ce Ngalandji le personnage du conte récité, est qualifié le patriarche du village. Le mot patriarche est aussi porteur d’une charge culturelle dans le sens où il désigne la personne ayant de titre accordé par l’Église romaine. L’auteur insiste encore une fois, que le vieillard ne raconter pas pour eux, ni pour pétrifier les petits enfants du village, il parlait à lui-même ou avec un inconnu. Mais, à haute voix. Un croisement entre les propos du narrateur et ceux du vieillard. Une fois, il s’agit du narrateur qui relate cette scène mystérieuse, et dans une autre le vieil homme termine son monologue pétrifiant. Ce dernier décrit la région qui leur entoure. De gigantesques arbres, des grandes cours d’eau et une variété d’animaux de tout type et toute taille. Le vieillard se demande, pourquoi leurs ancêtres leur ont placé dans ce coin du monde, dans un coin aussi isolé et aussi pétrifiant. Ont-ils choisi cette région pour la richesse et la disponibilité des animaux chassés pour consommer leur viande ? Ou encore pour se cacher des représailles des agresseurs ? De toute façon, le choix a pu épargner la région de nombreuses attaques.

Dans le texte, nous avons pu, à travers la description du narrateur et du vieillard, imaginer cette région où se déroule la scène. Nous avons pu recevoir un certain sentiment de peur que transporte le discours du vieillard. Un aperçu sur l’histoire et la culture de la communauté est identifiable dans cet écrit littéraire. La croyance aux fantômes et aux morts, la suprématie du christianisme, la peur de l’inconnu et des esprits sont entre autres des croyances que nous avons identifiées à partir de ce petit extrait de la nouvelle.

C. interférence interdiscursive : en investissant notre stock notionnel et nos informations historiques et géopolitiques, nous pouvons dire que cet extrait expose des pratiques sociales et des croyances ethniques spécifiques aux peuples centrafricains. Quoique l’histoire soit fictive, le décor, le paysage, l’ennemi évoqué et les personnages semblent comme très réels. Quoique l’histoire soit fictive, les composantes culturelles citées font partie intégrante de l’imaginaire de ce peuple. L’ennemi cité dans le texte représente les Arabes du nord-Afrique, chose qui aussi réelle et prouvée par l’histoire. Bref, cet extrait de la nouvelle fantastique est représentatif d’un imaginaire historique, ethnique, culturel et social. Il dessine un paysage socioculturel réel sous l’égide de l’imagination du conte.

Pour répondre à la question permanente de ce travail analytique qui s’interroge sur la présence de la composante culturelle et l’exploitabilité des textes du manuel au service du développement d’une compétence interculturelle, nous pouvons dire « oui », ce texte littéraire est porteur de la composante que nous cherchons et il abrite derrière lui, tout un monde et une

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

altérité unique à découvrir. L’objectif pédagogique associé à ce texte doit être centré beaucoup plus sur ce volet culturel et identitaire amplement présent de ses plis. À la fin de l’exploitation, l’apprenant doit être capable de saisir le monde de l’Autre, la diversité de l’Autre raconté dans le texte, de relier les faits racontés aux faits réels appris préalablement et de décrire à la fin un tableau socioculturel spécifique à « l’Autre » présent de ce texte.

V.5. 8. Texte 8 : une boutique singulière p 201

Ce texte littéraire s’intitule « une boutique singulière ». Il est écrit par Théophile Gautier. Le présent extrait est retiré du fameux roman « le pied de la momie », édité par Gallimard en 1981. Le texte est une partie d’une nouvelle fantastique.

A. Inférence contextuelle : avant d’analyser les données offertes par le texte, il est important de présenter les éléments paratextuels qui donnent du sens à celui-ci.

-Le titre : une boutique singulière. Un titre qui reflète la présence d’un élément étrange et bouleversant dans le texte.

-La source : le pied de la momie. Ce roman raconte les événements qui se sont déroulés dans une boutique antique et plein de bizarrerie, là où il trouve un pied d’une momie. Ce dernier est d’une princesse égyptienne Hermonthis. Les événements de ce roman plongent pleinement dans l’imaginaire et dans la fantaisie. Le roman de Gautier qui se tâche principalement d’une présentation de la culture Égyptienne propose des descriptions minutieuses des personnages, des lieux et des temps. Cette description détaillée offre un terrain fertile à l’exploitation culturelle et interculturelle.

-L’auteur : Théophile Gautier. Un romancier, un peintre et un poète français.

D’après les éléments paratextuels, nous pouvons dire que nous avons entre les mains un extrait d’un œuvre culturel écrit par des doigts artistiques. Alors, la question que nous posons ici, l’extrait choisit offre-t-il une composante culturelle explicite ? Dessine-t-il un tableau socioculturel comme le fait l’entier roman ? Pour réponse à ces questions, passons-nous à l’analyse des inférences situationnelles.

B-Inférence situationnelle : au début de l’extrait littéraire, l’auteur commence par une situation réaliste dans laquelle le narrateur affirme qu’il a passé par une boutique de bric-à-brac pour passer un peu du temps. Une situation qui semble très ordinaire dans le sens où cela est fait par la majorité des gens qui ont une curiosité de découvrir des objets antiques. Ce commencement avec un ancrage réaliste fait partie intégrante de la structure de la nouvelle fantastique. Le magasin qu’a choisi le narrateur était un véritable capharnaüm dans lequel, nombreux objets sont regroupés en désordre. Ce qui le rend exceptionnel c’est le fait, qu’il

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

assure un croisement des époques et des pays et des cultures. Le narrateur l’affirme « *tous les siècles et tous les pays semblent avoir un rendez-vous* ». Dans ce cadre, le narrateur donne plusieurs exemples liés en harmonie dans une description sensible et expressive :

-Une lampe étrusque : conçue par le peuple qui a vécu en Italie depuis la fin de l’âge du bronze jusqu’à 264 avant j-c.

-Une armoire de Boule : une armoire ayant pour décors de marqueterie florale. Ce genre d’armoires appartient au style de Louis XIV.

-Des panneaux d’ébène : des panneaux désignés travaillés avec le bois d’ébène.

-Une duchesse du temps du Louis XV : épouse d’un duc. Une catégorisation antique des membres de la famille royale.

-Une table de règne de Louis XIII.

-Des sculptures entremêlées de feuillages et de chimères : cela veut dire qu’elles associent l’art et la création à l’imaginaire.

-Une armure damasquinée : de Milan incrustée avec de l’or et de l’argent.

-Des magots de la Chine : des figures grotesques.

-Des tasses de saxe : des tasses décorées et dessinées.

-Des plats japonais.

-Des émaux de Bernard Pallisy : Pallisy est un artisan verrier, potier, émailleur et peintre du siècle de la renaissance. Il a laissé sa trace artistique survivante dans ses produits. L’auteur a récité avec une telle description et relié avec une telle harmonie, ses objets trouvés dans le désordre dans cette boutique bizarre pour montrer que les époques se mêlent, que les cultures se croisent et que, l’art que ce soit été son origine, est survivant et déguisable. « *Toutes les époques souriaient* », le narrateur l’affirme : l’art résiste toujours, et rayonne toujours même si en plein désordre. L’antiquaire le suit dans ce petit voyage de découverte. Il le suit prudemment et l’extrait s’arrête là, laissant derrière lui, des lecteurs passionnés.

C. Inférence interdiscursive : Dans cet extrait, l’histoire n’est pas complète. Les personnages principaux du récit ne sont pas encore introduits et l’aperçu de la culture décrite n’est pas encore présenté. Le roman entier est riche du point de vue culturel. Cependant ne nous en faisons pas plus, que le passage que nous avons entre les mains, assure, par la description qu’il contient un voyage historique mêlant l’histoire et l’imagination. Une lecture minutieuse de la description des objets trouvés dans la boutique permet aux lecteurs dans des époques différentes, de déguster de l’art relatif à des siècles différents. Le voyage artistique qu’assure ce passage littéraire commence du 264 avant J-C, pour passer au siècle de la renaissance et à d’autres époques plus récentes.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

En effet, c’est la magie de la littérature. C’est exactement pour cette raison qu’elle est considérée comme le lieu favorable de la culture et de l’interculturel. La littéraire incarne un monde mystérieux et passionnant et abrite par ses détails un voyage et une découverte de l’altérité. Le texte littéraire est culturel et il contient la composante culturelle susceptible d’être exploité au service d’un dialogue interculturel. Alors, pour son exploitation, nous fixons les objectifs suivants:

-Saisir la diversité culturelle et générationnelle qu’expose le récit et mener une recherche documentaire pour comprendre l’implantation de ce récit et son apport culturel et identifier à partir des éléments textuels la puissance et la référentialité de l’art.

V.6. Analyse générale des textes du manuel de la 3AS : quelle place pour la composante culturelle et interculturelle dans l’ensemble des supports du manuel ?

Stimulé, par l’esprit de la précision de la recherche scientifique et pour pouvoir enfin avancer de résultats bien fondés sur la présence ou l’absence de la composante culturelle et interculturelle dans ce manuel, nous avons jugé insuffisant de mener uniquement une analyse inférentielle de la sélection des supports. Nous avons décidé alors, d’aller plus loin avec notre analyse, de toucher aux différentes parties de ce manuel scolaire et de chercher nos composantes en vigueur et les inférences à celles-ci dans les différents textes proposés par ce manuel. Pour ce faire, nous avons procédé à une lecture analytique suivant les mêmes étapes de l’analyse inférentielle, mais cette fois-ci guidée par la grille ci-dessous qui nous servira de bref aperçu sur l’ensemble.

Force est de noter que l’ensemble des textes du manuel ont été analysés dans une même approche inférentielle. Certes, notre corpus analysé en détail, était constitué des 8 supports les plus exploités par les enseignants, cependant les autres ont été analysés de la même façon et ils ont été soumis à cette grille d’analyse qui nous a permis de présenter le tout et en peu de pages.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Tableau 25 : la composante culturelle et interculturelle dans les textes du manuel.

Les textes	Culture proche de l'apprenant	Culture étrangère	Les deux	Composante humanitaire commune	L'absence de la C.C et la C.I	Apparenc e fort de la C.C	Apparence faible de la C.C
1. Main p6		X					X
2. Histoire de la coupe du monde. P8					X		
3. Brève histoire de l’informatique. P9					X		
4. Histoire de la guerre d’Algérie. P10					X		
5.Histoire des Arabes : L’Islam et les conquêtes. P12/13	X						X
6. La société européenne d’Algérie. P15	X						X
7. La population urbaine en Algérie dans les années 1920. P17					X		
8. Chant populaire kabyle. P20	X						X
9. Mathématique et astronomie. P25	X						X
10. Delphine pour mémoire. P27				X	X		
11. Histoire du 8 mai 1945. P30/31					X		
12. Le 1 ^{er} novembre à Khenchela. P33	X						X
13. Femmes Algériennes dans les camps. P35	X						X
14. Dans la gueule du loup. P38.					X		
15. Texte p 43		X					X
16. Une guerre sans merci. P 45					X		
17. Le bras de fer avec l’ordre impérial. P47 /48					X		
18. L’espoir des peuples colonisés p 50				X	X		
19. Les Algériennes et la guerre. P52 : 53	X						X
20. Texte p 57					X		
21. L’évasion p59				X	X		
22. Les Français face à la guerre de l’Algérie. P72					X		

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

23. Le FLN problème de conscience. P73					X		
24. Déclaration sur le droit à l’insoumission dans la guerre d’Algérie. P7					X		
25. Hamid Serradj réunit les fellahs. P76/77	X						X
26. Faut-il dire la vérité au malade. P80				X	X		
27. Les OGM en question. P83					X		
28. Comment connaître le racisme ? P86			X	X		X	
29. Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde. P87			X				X
30. Le Titanic et les OGM. P90/91					X		
31. Le déserteur. P93				X	X		
32. Texte p 97		X					X
33. La crise des certitudes. P998			X	X		X	
34. Lettre à madame de Franceuil. P102				X	X		
35. Pourquoi les guerres P104				X	X		
36. La propriété privée : facteur d’inégalité. P108				X	X		
37. La propriété, facteur d’inégalité, réponse à rousseau. P109				X	X		
38. Lettre de Voltaire au docteur jean jacques Pansophe. P114		X				X	
39. La naissance d’un géant P130					X		
40. Par-delà le bien et le mal P131					X		
Insatiable GOOGLE P132.					X		
42. La philanthropie version 2.0. P134					X		
43. Texte p 136				X	X		
44.Appel au directeur de l’Unesco. P137			X	X		X	
45. Au peuple algérien Aux militants de la cause nationale. P142					X		
46. Protégeons notre planète. P144				X	X		
47. Pour la sauvegarde de notre planète.				X	X		

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

P147							
48. Pour les enfants du monde. P149				X	X		
49. Appel de l’Abbé Pierre. P151/152				X	X		
50. Appel du 31 octobre 2000. P154/155					X		
51. La recherche d’un vaccin contre le sida : une priorité. P 158				X	X		
52. La langue française : une part ou une tare de notre histoire. P160			X	X		X	
53. Appel à l’instruction. P163.				X	X		
54. Le récit du vieux Ngala. P178		X				X	
55. Le nez. P180		X					X
56. La main.		X				X	
57. Texte p194		X					X
58. Une décision hasardeuse p196/197.		X					X
59. Étrange créature. P199		X					X
60. Une boutique singulière. P201		X					X
61. Troublante destinée. P203		X					X
62. Texte p206.		X					X
63. Les masques. P208		X					X
64. Qui sait ? P210/211		X					X
65. L’apparition. P 216/217		X					X
66. Suicide au parc. P222...226.		X				X	

Nb : la nouvelle de « la main » est divisée en quatre parties : 8/ 25

-Partie 1, p182.

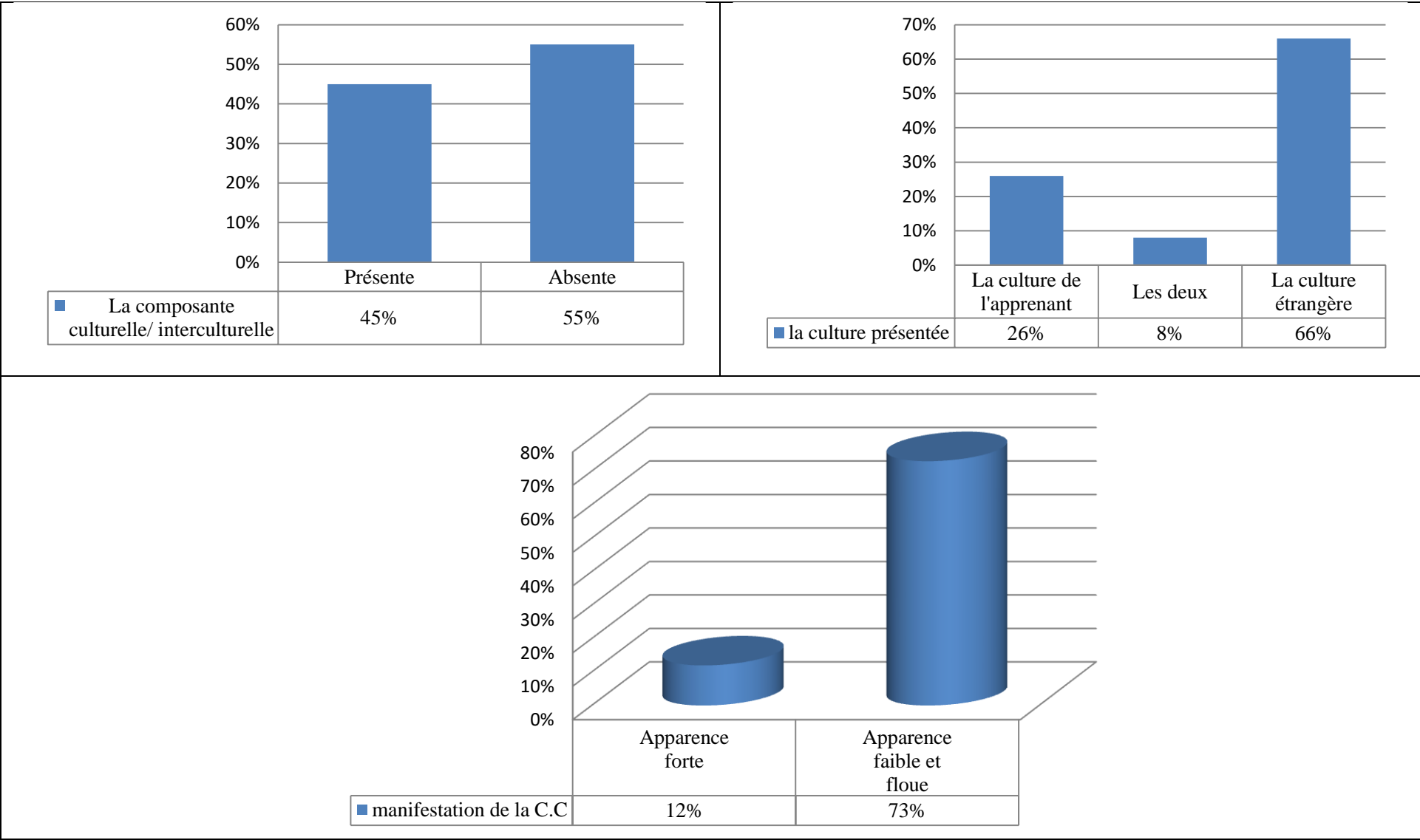
-Partie 2,184/185.

-Partie 3, 187/188.

-Partie 4, 190/191.Cela veut dire que l’ensemble des textes mis en analyse avec cette grille est 69 textes.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Figure 15 : la composante culturelle/ interculturelle dans le manuel de la 3AS.



Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

D’après les résultats recueillis de notre lecture analyse, classés dans la grille et représentés dans les formes graphiques ci-haut, nous pouvons dire que les textes du manuel de la 3AS abritent une composante culturelle susceptible d’être exploitée en faveur du développement de la compétence interculturelle. Cependant, cette composante demeure majoritairement perdue dans les nuances sémantiques des thématiques sociales et humaines traitées par les textes de ce manuel. D’un total de 66 textes, 30 supports (ce qui représente 45% de l’ensemble) abritent une composante culturelle, tandis que dans 36 supports qui restent (55%), aucune composante culturelle ni interculturelle n’ont été enregistrées. Cela veut dire que les composantes que nous cherchons à partir de cette analyse ne sont pas tellement valorisées dans les textes de ce manuel.

Pour une description plus détaillée de la place et la manifestation de la composante culturelle et interculturelle dans ce manuel, nous avons classé les supports en termes d’apparences de celles-ci. D’après notre lecture, nous avons constaté que dans certains textes, ces composantes sont claires et facilement identifiables, tandis que dans d’autres, elles sont floues et elles ne sont identifiables qu’avec opération de déduction profonde du sens, de mobilisation d’un ensemble cohérent de connaissances ultérieures et d’une activité d’articulation de différents éléments textuels et extratextuels pour l’obtention de l’image complète. En effet, l’immense majorité (78%) des textes représentatifs des composants -objets de notre étude- ont une apparence moyenne à faible, tandis que seulement dans 12% d’entre eux, elles se manifestent clairement pour représenter des textes culturellement et interculturellement exploitables.

La culture étrangère a la part du lion dans l’ensemble des textes qui comportent la composante culturelle. Dans 66% des supports représentatifs des traces culturelles, la culture étrangère est décrite et présentée dans les détails textuels, néanmoins la culture de l’apprenant n’est pas envisageable que dans 26% de l’ensemble. Dans 8% des textes, les deux cultures se manifestent parallèlement dans le même support pour le rendre le corpus idéal qui permet de croiser les cultures et d’initier à l’interculturalité.

La langue des chiffres est toujours expressive, parfois mieux que longs commentaires. Alors, si le support textuel est un médiateur et si le manuel scolaire est l’officiel et l’unique outil de médiation culturelle et pédagogique permettant de développer la compétence interculturelle des apprenants, serait-il suffisant de se contenter avec 45% des textes du manuel ? Serait-il suffisant de proposer à nos apprenants des supports dans lesquels les composantes ne sont évoquées que d’une manière superflue ? En effet, c’est amplement

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

insuffisant pour la formation à la communication altéritaire et pour le développement d’une compétence interculturelle.

En guise de clôture de cette rubrique, nous tenons à signaler une chose que nous jugeons un problème majeur qui entrave l’exploitation de certains contenus et qui est la qualité et la polarisation des activités accompagnant les textes. Il est évident qu’une exploitation interculturelle exige la présence d’un bon support et d’une bonne activité d’exploitation. Pour vérifier si ces contenus sont intentionnellement ajoutés au manuel et s’ils sont correctement et adéquatement exploités, nous avons mené une analyse des activités du manuel, mais avant de cela, un passage est nécessaire par les images du manuel pour trouver toujours du culturel et de l’interculturel.

V.7.Analyse sémiologique des images

Dans cette rubrique, nous avons jugé utile de mener un essai d’analyse sémiologiquement d’un ensemble d’images du manuel de la 3AS pour identifier d’une part, l’influence des différents choix établis pour la sélection de ces images qui influencent indubitablement les mécanismes de sa réception et, pour voir de l’autre part, la place de la composante culturelle dans ces supports visuels éminemment figuratifs et fortement représentatifs. La finalité ultime est donc, de répondre à autre question partielle inséparable de cette recherche : les images du manuel de la 3AS sont-elles représentatives d’une composante culturelle ? répondent-elles aux exigences d’une exploitation interculturelle ?

Comme nous l’avons déjà expliqué dans la partie méthodologique, nous nous sommes appuyée, dans notre analyse sémiologique, sur la réflexion de B. DARRAS qui stipule que toute analyse d’une image doit passer par les étapes suivantes :

- 5- Une brève description générale et objective des images.
- 6- Une contextualisation sociale, culturelle, politique, religieuse, idéologique du contenu de l’image ainsi que la précision de son ancrage spatio-temporel et de sa référentialité.
- 7- La mise en relation de l’image avec le cadre socioculturel de référence pour déceler le message dénoté.
- 8- L’interprétation et la présentation des conclusions.

Force est de noter que chaque composante de l’image et porteuse d’une charge sémantique implicite. Le choix du portrait, du cadrage, des couleurs et la taille sont entre autres des éléments qui disent beaucoup de choses et qui veulent beaucoup de choses. « *Le cadrage change le sens des images* » (E-média)

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

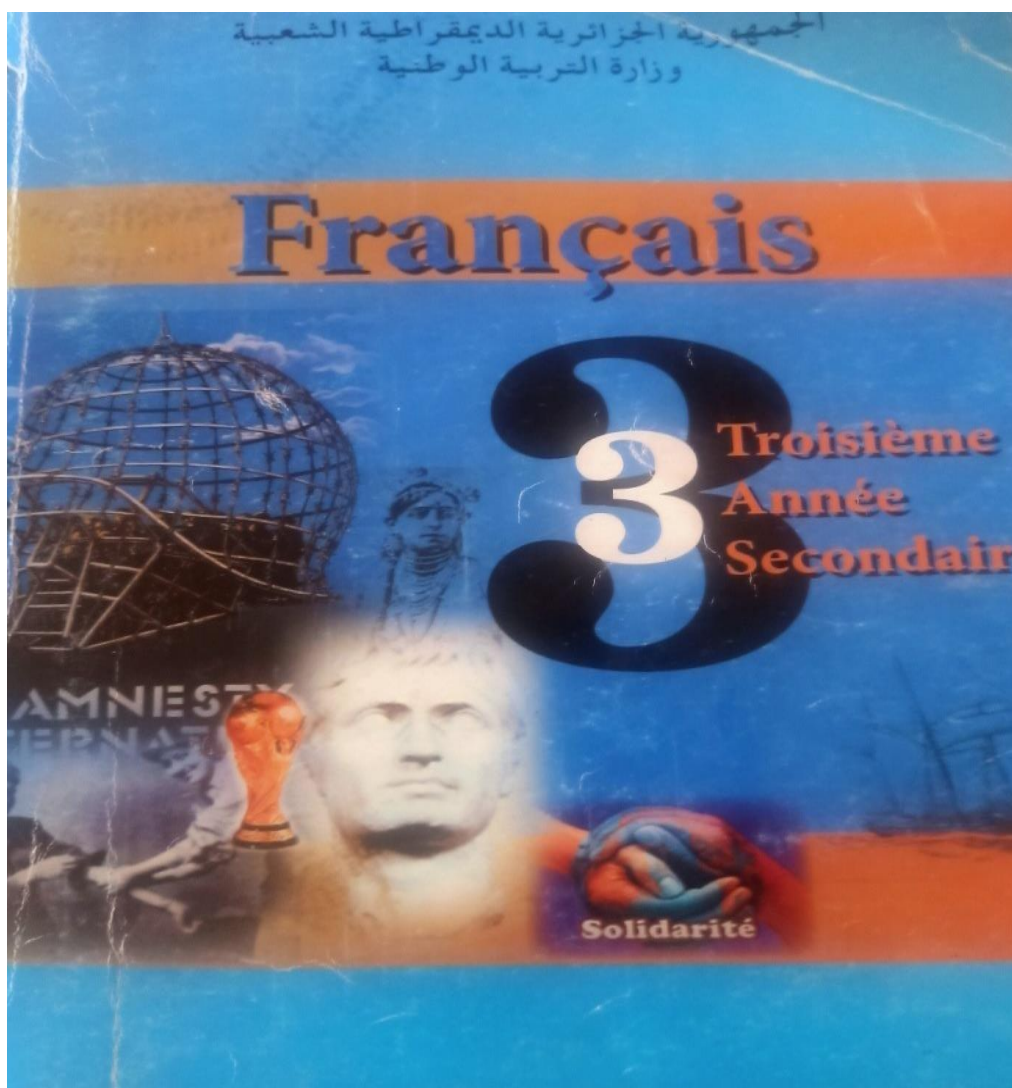
« Chaque couleur doit donc être appréhendée dans la dialectique de ses significations, ces dernières devant être considérées, non pas comme des données inhérentes à la couleur, mais comme le résultat d'une histoire particulière et de ses usages socioculturels. » (Surlimage)

Dans cette rubrique et pour une présentation plus organisée, nous avons décidé de classer notre analyse en deux parties :

- L'analyse des images en noir et blanc.
- L'analyse des images colorées.

En parle en termes de couleurs car, « la couleur n'est pas tant un phénomène naturel qu'une construction culturelle complexe, rebelle à toute généralisation, sinon à toute analyse » (Pastoureau, 2017, p. 72). Mais avant de passer à l'analyse sémiologique des images du manuel scolaire de la 3AS, un passage par la couverture extérieure est inéluctable.

V.7.1. Analyse de la photo de la couverture



Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Dans cette première page d’entrée au manuel scolaire, nous observons la présence de plusieurs images qui représentent des modèles minimisés par rapport à celles qui sont à l’intérieur du manuel. Dans l’ensemble, nous identifions 7 images :

- L’image de la coupe du monde.
- L’image d’un personnage historique qui est Lala Fatima Nssoumer.
- L’image des deux combattants algériens.
- L’image des deux mains représentatives de la solidarité humaine.
- Une cage humaine utilisée pour emprisonner des êtres humains.
- La statue d’un personnage.
- L’image d’un bateau antique.

La couverture est bleue denim. Cette couleur est représentative de la culture française. Un retour à l’histoire peut prouver cette liaison culturelle qui unit la France avec cette couleur. D’après l’historienne I. Bernier, la couleur bleue fait partie enracinée de l’identité française, et « *la France est emblématiquement associée à cette couleur.* » (Bernier, 2020). Selon l’historienne, le bleu a marqué pendant longtemps la France et ses habitants. Le bleu est la couleur principale de la tenue militaire française. Elle est l’une des couleurs du drapeau tricolore. Cette couleur était présente dans les versions les plus antiques des drapeaux du royaume, comme elle est la couleur des maillots sportifs. La couleur bleue est typiquement céleste qui véhicule un « *écho de la vie, du voyage et des découvertes au sens propre et figuré. Comme l’eau qui désaltère, le bleu a un petit côté rafraîchissant et pur qui permet de retrouver un certain calme intérieur lié aux choses profondes.* » (Yveline, 2020). En s’infiltrant un peu dans l’étude des significations des couleurs, nous avons ou confirmé l’aspect fortement représentatif et pluriel de cette couleur qui symbolise la vérité, le rêve et la sagesse, la noblesse¹, la pérennité et même parfois la science.

La couleur est un instrument de médiation historique et culturelle dans le sens où elle nous envoie à une époque antique dans laquelle la représentation de cette couleur a été façonnée puis solidement ancrée dans un imaginaire et dans une identité française pour qu’elle soit enfin, représentative de celle-ci. Le choix de cette couleur nous dit en quelque sorte que ce manuel va abriter de la vérité, de la réalité prouvée et éternelle.

Une autre couleur secondaire se manifeste sur la couverture, celle de l’orange. Celle qui est employée dans deux bandes parallèles pour attirer l’attention du lecteur du manuel sur les images qui figurent entre eux. En sémiologie de couleurs en communication visuelle, la

¹ Elle représente la noblesse selon l’expression « avoir le sang bleu » qui signifie l’appartenance à une classe aristocrate noble.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

couleur orange est fortement communicative, attirante et pétillante. Elle interpelle et suscite l’intérêt du récepteur et stimuler sa créativité. « *Elle est d’ailleurs, avec le jaune, la digne représentante du dynamisme et de l’ouverture d’esprit* » (surlimage, 2021). Bref, cette couleur « *provoque, réchauffe, oscille et invite au partage.* » (surlimage, 2021)

Loin des couleurs qui sont certainement porteuses de sens, la conception iconiques de cette page de couverture met en relief un ensemble de mots tels que :

- **Amnesty international** : une organisation non-lucrative et non-gouvernementale qui défend les droits de l’homme.
- **Solidarité** : un concept social qui stipule l’entraide réciproque, la présence et l’assistance mutuelles entre des individus en crise ou besoins d’aide.
- **Français** : la langue du manuel.
- **La république algérienne démocratique et populaire, le ministère de l’éducation nationale** : expression écrite en arabe pour rappeler de la langue officielle de l’état.

Ce choix d’usage d’une langue maternelle et officielle dans un manuel de langue français a pour but l’identification du statut de cette langue étrangère et la mise en relief de la langue identitaire de l’apprenant. Cet usage de la langue arabe dans l’entête raconte une brève histoire de l’imaginaire et de la politique linguistique.

- **Troisième année secondaire en lettres** : pour préciser le niveau destinataire.
- **Troisième année en chiffres** : en deux versions dont l’une est plus grande que l’autre comme technique de mis en relief.

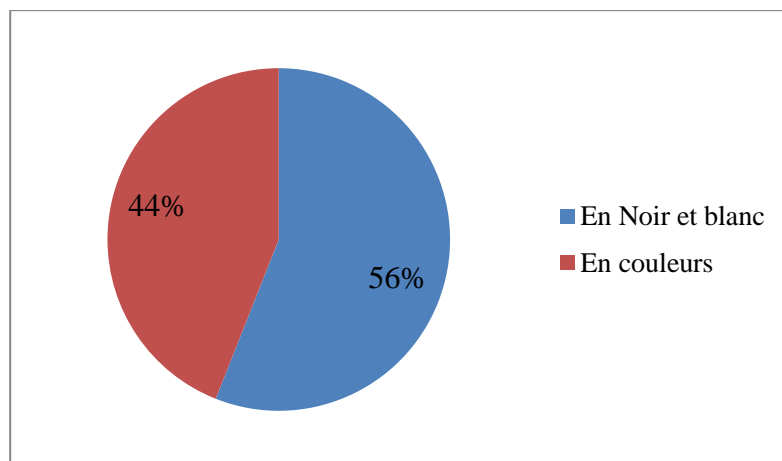
V.7.2.L’analyse des images en noir et blanc

Nous avons décidé de classer notre présentation sémiologique en deux parties, dont l’une est consacrée pour l’analyse des images en noir et blanc et l’autre pour les images colorées, car, il y a une grande différence entre les deux du point de vue sémiologique et effective. « *D’après la psychologie de la perception, les photographies en noir et blanc évoquent des actions passées et lointaines, alors que les photographies en couleur créent l’illusion du présent et sont particulièrement accessibles.*» (Hammoudi, 2016)

C’est exactement ce besoin de projeter dans le passé pour comprendre les faits, qui motive souvent le choix de l’image en noir et blanc au lieu de la colorée et ce besoin de dynamiser, d’éblouir et de pétiller la réalité présente qui stimule souvent le choix des couleurs. Dans ce manuel-support didactique-et d’un ensemble de 16 images dans l’ensemble, 9 sont en noir et blanc tandis que 7 images qui sont colorées.

Figure 16 : les images dans le manuel scolaire de la 3AS.

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.



Ce penchant vers l'image décolorée n'exprime pas une simple volonté d'épargne, mais plutôt un désir d'imprégner l'apprenant dans des faits passés et dans un passé aussi de le plonger dans l'intemporel dans le sens où la quasi-totalité des images en noir et blanc sont dans le premier projet historique.

V.7. 2.1 Image 1 : P 16



Cette première image insérée à la suite du texte « la société européenne en Algérie » nous laisse vivre avec ses détails la période de la conquête. Dans l'image, il y a un palmier et un groupe de personnes qui ne sont pas des Algériens, cela nous conduit à stipuler que les gens sont de nationalités européennes en associant le texte et l'image et que la terre est algérienne. Comment nous avons pu sortir avec ce constat ?

C'est simple, la culture européenne, néanmoins non-algérienne se manifeste clairement dans le style vestimentaire des femmes, des hommes, du conducteur du train et des enfants qu'ils figurent dans le portrait. Des robes classiques et des chapeaux pour les femmes, des

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

pantalons et des chemises pour les hommes et des robes pour les filles. Un style nonchalant et classique, simple et beau, ravissant, mais non-criarde, tels sont les critères qui caractérisent la plus le style européen.

En observant cette image, tout en la mettant dans son contexte historique, nous pouvons identifier les signes de richesse et les privilèges socio-économiques donnés à la population européenne installée en Algérie dans le cadre du grand projet de la conquête. Contrairement à la population algérienne qui a vécu une situation extrêmement souffrante et tout type de rétrécissement économique et social, les moyens de transport et les vêtements des personnages qui figurent dans l’image disent beaucoup de choses sur leurs conditions de vie privilégiées. L’exploitation de cette image en classe de langue, permet de renforcer les réalités historiques avancées dans le support textuel qui récite l’ensemble des privilèges techniques, économiques et sociaux donnés à cette population des immigrés et qui veulent pour finalité ultime la supériorité de la civilisation française sur la civilisation algérienne-musulmane.

V.7. 2.2. Image 2 : P 49



Dans cette image qui nous envoie de même à une époque ancienne, par son reflet grisâtre. Sa position dans le cadre du projet historique nous prend à une époque triste, souffrante et misérable. Si la première image nous a offert une vision sur la vie des Européens et des Français en Algérie, celle-ci nous offre l’image de l’autre côté de la réalité. Une réalité misérable dans laquelle le peuple algérien n’a pris aucun privilège optimisant les conditions

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

de sa vie. L'identité algérienne se manifeste par les turbans et les Djellabas algériens que portent les personnages et par la présence du cheval arabe gris qui a marqué et qui marquent actuellement l'histoire arabe.

Cette image nous présente non seulement un aperçu identitaire, mais également social et historique racontant la réalité des divisions des richesses et des moyens économiques et techniques. La mise en comparaison de celle-ci avec la précédente mène à déclencher un champ de réflexion et un va-et-vient entre les deux cultures et les deux réalités socio-historiques.

V.7. 2.3. Image 3/4 : p 54/p 55



Les deux images 3 et 4 associées au texte « les Algériennes et la guerre » de K. Taleb Ibrahimi mettent en relief le rôle de la femme à cette époque de crise. Le manuel scolaire présente les images comme des témoignages iconiques sur la participation de la femme algérienne dans la guerre. Effectivement, ces tableaux envisagent de la façon la plus expressive la contribution de l'Algérienne dans cette guerre sacrée.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Des femmes infirmières qui aident les hommes blessés et d’autres qui ravitaillent pour fournir le nécessaire aux combattants algériens, les femmes ont leurs places indéniables dans la guerre de libération.

En se mêlant dans les détails de l’image n°4, un aspect silencieux est certainement à dévoiler. Les pieds nus des femmes qui marchent sur une terre rocheuse, les vêtements usés que portent les personnages de cette image et la qualité de la nature qui leur entoure, sont des éléments qui racontent l’agressivité et les difficultés auxquelles la femme algérienne devait faire face pour vivre et pour faire part d’une révolution historique. Ces deux images sont effectivement des témoignages historiques et sociaux qui assurent un voyage visuel dans le temps et dans l’espace.

V.7. 2.4. Image 5 : p 60



Dans cette image, nous observons la prison de Barberousse à l’époque coloniale. Face à une telle image, un retour sur l’histoire est inéluctable pour informer et pour mettre en relief sa référentialité historique et culturelle. Cette prison porte actuellement le nom de prison Serkadji a été construit en 1856, donc durant la période coloniale. Ce bâti historique est construit selon les documents d’histoire à la base d’une fortification turque, chose qui peut être identifiée dans la qualité et dans l’architecture de la prison.

Cette prison était le lieu qui abritait la souffrance, la torture et la répression sanglante exercées contre le peuple et spécifiquement contre les dirigeants et les renommés de la révolution. Au lendemain de l’indépendance, cette prison a été transformée en musée

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

commémorant les cris épouvantés, la torture commise et le courage et l’obstination des personnages qui n’ont pas, dans les pires circonstances, abandonnés leur révolution. Une réouverture de la prison a été faite après quelques années pour qu’il soit définitivement fermé et déclaré comme musée de la résistance algérienne. Cette transformation de la prison en un musée qui éternise la mémoire nationale et les sacrifices des braves, fait partie constitutive d’une identité nationale et historique et d’un imaginaire populaire qui considère les personnages historiques et les vérités relatées comme sacrés et exemplaires.

Loin de l’histoire que racontent les murs de ce monument historique et de la référentialité héritée d’une génération à l’autre, cette image nous présente un flash-back sur la culture vestimentaire de la femme algérienne à l’époque. Le Hayek et l’Ajar sont entre autres des signes qui prouvent l’algérianité de cette photo qui récitent par ses nuances en noir et blanc et ses détails une petite histoire et un compendieux « il était une fois... » qui offre un terrain riche pour le commentaire, la réflexion et l’expression.

V.7. 2.5. Image 6 : p 165



Cette image qui est placée suite à un texte exhortatif est susceptible d’être porteuse de plusieurs significations et encore tant d’interprétations:

- Ensemble, nous protégeons la planète terre.
- La terre est à nous ensemble : contre tout type de discrimination et de racisme.
- Vivre-ensemble
- Solidarité mondiale.
- Citoyenneté mondiale.

Que ce soit l’interprétation présentée par l’enseignant ou l’explication avancée par l’apprenant, ces notions correspondent toutes aux thèmes favorables d’une approche

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

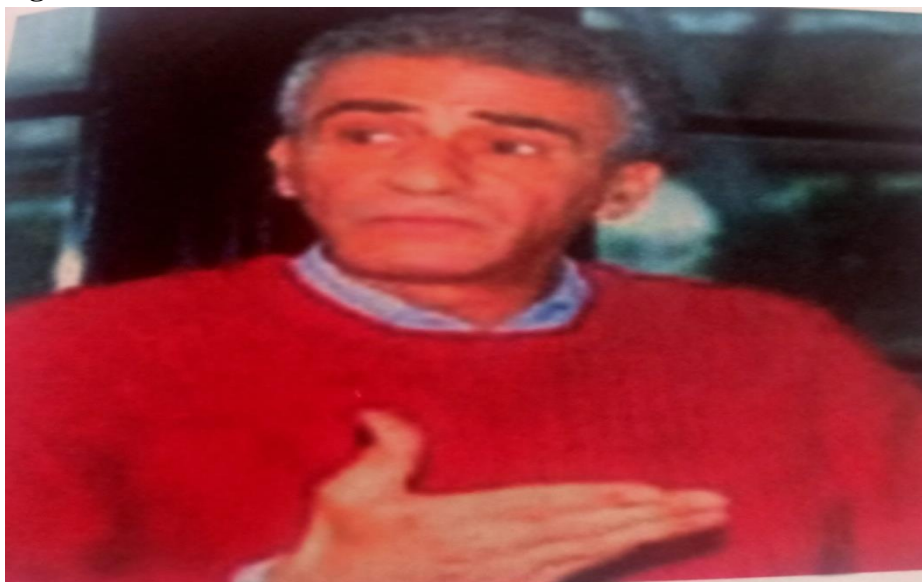
interculturelle en classe. Évoquer le concept de vivre-ensemble, de la solidarité sociale, de l'équité mondiale en encore du racisme à base ethnique, linguistique, religieuse, racial constituent le noyau dur et la finalité première d'une approche culturelle et interculturelle.

À partir de cette image, l'enseignant de langue peut traverser les différents champs culturels et les différentes contraintes sociales pour arriver, enfin, à ce qu'envisage cette image : **le monde est à tout le monde.**

V.7.3.L'analyse des images colorées

Après avoir présenté quelques images en noir et blanc, il est temps maintenant de passer à la présentation succincte des images colorées. Si les images en noir et blanc nous envoient dans le passé lointain, les images en couleurs marquent la temporalité. Si « *les éléments visuels en "noir et blanc" sont généralement utilisés pour signifier les rêves, les fantasmes, les pensées ...* » (Surlimage), les couleurs sont « *utilisée pour représenter le réel.* » (Surlimage)

V.7.3.1. Image 1 : P 39



Cette photo appartient au grand écrivain Algérien K. Yacine. Ce choix du personnage n'est pas fortuit, mais il est choisi pour évoquer un phénomène linguistique, culturel et identitaire particulier né suite à la colonisation biséculaire. C'est le phénomène des écrits algériens d'expression française.

K. Yacine, entre autres icônes de la littérature maghrébine d'expression française, affirme par leurs écrits leur appartenance algérienne. Évoquer ce phénomène linguistique et identitaire a pour objectif de relativiser certains stéréotypes qui prévalent que l'usage de la langue française exprime une orientation culturelle et identitaire. K. Yacine le dit et le confirme à maintes reprises, qu'il « *exprime en français quelque chose qui n'est pas français*

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

». (Azzi, 2016, p. 120) Et que « *la langue française est un butin de guerre* ». Cela veut dire que le français, ce n’est pas une langue de colonisateur, mais une langue de communication.

Parler en classe de langue de ces littérateurs qui ont marqué la scène par leurs travaux sert à former des apprenants capables de prendre conscience du phénomène identitaire qui fait l’unicité et la ressemblance de l’auteur avec les membres de sa société ou encore d’identifier dans certains cas, l’identité hybride qui caractérise certains auteurs préparant par leurs écrits littéraires, à un monde métissé et pluriculturel. Cette activité d’exploitation d’image peut constituer une véritable tâche culturelle et interculturelle.

V.7.3.2. Image 2 : p 156



Cette image est porteuse du nom de l’organisation non-gouvernementale et non-lucrative qui fixe pour finalité première la défense des droits de l’homme. Cette organisation internationale lutte contre toutes les formes de racisme, de clivage et de discrimination et défend la justice et l’équité de la population mondiale.

Sur l’image, nous voyons une cage de fer plein de prisonniers. Leurs souffrances se mêlent au bleu du ciel qui chante la liberté. Le bleu dans cette image est représentatif de l’espoir, de l’ouverture de l’horizon et d’un demain meilleur toujours espéré par des personnes qui subissent le pire des actes ségrégatifs et répressifs.

V.7.3.3.Image 3 : p153



Le bleu est toujours le préféré de ce manuel. Il « évoque le ciel, l’eau, la mer, l’espace, l’air et les voyages. Dans les tons foncés, il dégage la vérité, la confiance, la loyauté, l’intelligence et la sécurité. Dans les tons plus clairs, il est associé à des idées de merveilleux, de liberté, de rêve et de jeunesse. » (Dubois, 2022)

Dans cette image représentative de la solidarité, notion incontournable dans une exploitation culturelle et interculturelle et pour un vivre-ensemble mondial. La main dans la main pour représenter un monde uni et une présence mutuelle de l’un pour l’autre. Alors, le bleu s’avère comme la couleur idéale qu’incarne le sens voulu de liberté, d’entraide et de confiance estimée entre les êtres humains. La couleur nuancée de la peau qui dégrade de la plus claire au plus foncée sous l’effet de la lumière veut transmettre un message du non-racisme et non-discrimination humaine. De toute couleur et de toute race, l’homme est à l’homme présent.

V.7.3.4.Image 4 : p 26

Dans cette image, les concepteurs du manuel nous présentent une trace preuve de la participation arabe dans l’histoire de la mathématique et l’astronomie. Cette œuvre rédigée en arabe fait preuve de cette participation historique, culturelle et scientifique.



V.7.4. Synthèse de l’analyse sémiologique d’un ensemble d’images du manuel scolaire

À partir d’un bref aperçu sur les images du manuel scolaire de la 3AS, nous pouvons dire qu’avec une analyse didactique minutieuse et avec un certain arrière-plan culturel, les enseignants de langue peuvent se servir de ces images, comme une source déclencheuse d’une réflexion culturelle et interculturelle.

Commençons par les images portant sur la guerre et la révolution et représentatives par leurs détails, les différentes cultures algériennes et européennes, aux images portant sur la solidarité, le racisme et les droits de l’homme, les images du manuel comportent une composante culturelle certes, nuancée et floue, mais certainement significative si révélée et exploitée dans le bon sens et avec l’adéquade pratique. La culture est présente dans les vêtements, dans l’appartenance des personnages, dans l’architecture et dans la référentialité des éléments figurant dans les images.

Cependant, l’aspect culturel flou et interchangeable fait que l’interprétation soit parfois polyvoque et/ ou dénuée du sens culturel estimé. La référentialité que possède certains éléments dans les images n’est pas affichée sur celles-ci, mais elle n’est comprise et identifiée qu’avec une contextualisation soignée et avec un regard ouvert et transversal. Alors, ne saurait-il pas plus efficace et culturellement rentable d’avoir des images explicitement révélatrices de la composante culturelle ?

Certes, à travers notre analyse sémiologique des images, nous avons pu identifier la place de cette composante. Cependant, les enseignants de langue exploitent-ils réellement le culturel de ces images ? Cette question a fait l’objet d’un item dans le questionnaire

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

administré aux PES dans la deuxième partie de ce travail pratique qui nous servira des réponses de terrains et de pratiques.

V.8. Analyse pragmatique des activités et des évaluations du manuel scolaire

Dans cette rubrique, et avant de passer à l’analyse globale du manuel à l’aide d’une grille détaillée à plusieurs niveaux, nous avons jugé utile de procéder par une analyse des activités proposées par ce manuel, car tout jugement avancé sans passer par les activités proposées peut être déficient. Analyser les activités dans un travail de quête de la place de la composante culturelle et interculturelle paraît indispensable pour comprendre les mécanismes d’exploitation et de réintégration des acquis accumulés pendant le processus d’apprentissage. Bref, c’est par l’activité que les compétences culturelle et interculturelle peuvent être mises en exercice et, c’est par l’activité qu’elles peuvent être évaluées. Force est de noter que notre analyse des activités est très détaillée, car nous voulons proposer, par ce travail de recherche un corpus contenant tous les détails qui concerne ce manuel.

Le manuel scolaire de la 3AS propose, suite à chaque texte, une batterie de questions de compréhension et à la fin de chaque texte deux activités de la production, l’une est orale tandis que l’autre est écrite. À la fin de chaque séquence, les concepteurs du manuel installent une rubrique nommée « synthèse et activités » dans laquelle, ils proposent quelques activités relatives à la séquence. À la fin du projet, nous trouvons une rubrique d’exercices contenant nombreuses activités relatives au contenu du projet. Pour que notre présentation soit plus présentative, nous avons recueilli dans le tableau ci-dessous l’ensemble des activités du manuel de la 3AS afin de les analyser dans une étape ultérieure.

Tableau 26 : les activités du manuel scolaire.

Les rubriques d’activités	Nombres de rubriques	Nombre total d’activités/ de consignes
Activités de P/ écrite	40	42
Activités de P/orale	39	39
Synthèse et activités	8	23
Rubrique d’exercices	4	38
Évaluations diagnostiques	4	29
Évaluations formatives	6	
Évaluations sommatives	4	

V.8.1. Activités de la production écrite : fonctionnement et thématiques

Pour aller plus loin avec notre analyse des activités, et pour voir la nature de celles-ci et si elles stimulent réellement une interaction et une confrontation nécessaire pour une mise en

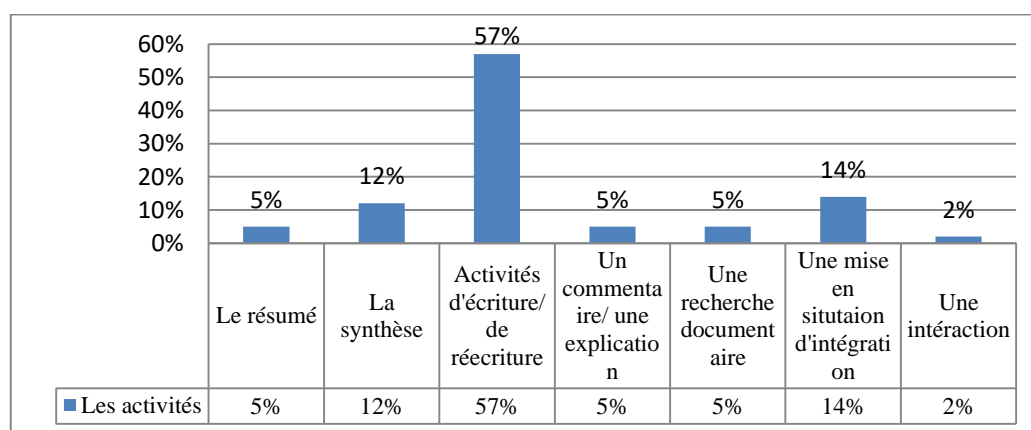
Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

œuvre d’une approche interculturelle, nous avons identifié plusieurs activités qui sont relatives essentiellement aux techniques de la production écrites cités ci-dessous.

Tableau 27 : classification des activités de l’écrit dans le manuel de la 3AS.

Activités	Nombre	Pourcentage
Le résumé	2	5%
La synthèse	5	12%
Activité d’écriture/ réécriture.	24	57%
Un commentaire et/ ou une explication	2	5%
Une recherche documentaire interdisciplinaire	2	5%
Une mise en situation d’intégration.	6	14%
Une interaction.	1	2%
Total	42	100%

Figure 17 : la présentation graphique des activités de la production écrite.



Comme représenté par les données du tableau et de l’histogramme, le manuel scolaire de la 3AS comporte différents types d’activités écrites. Les activités d’écriture et de réécriture sont les plus nombreuses que les autres. Dans 57% de l’ensemble des activités de la production écrite -placées à la fin des supports textuels pour assurer l’aboutissement de la compréhension des supports-, les concepteurs choisissent les consignes demandant la rédaction thématique d’un texte écrit et/ ou la réécriture d’un texte écrit. De claires consignes sont adressées aux apprenants dans ces rubriques nommées « production écrite » qui demandent d’écrire au tour d’un thème souvent relatif au support exploité et au type textuel travaillé dans le projet/ séquence. La mise en situation est deuxième place avec 14% de l’ensemble des activités en demandant aux apprenants de s’imaginer dans une situation authentique dans laquelle ils doivent agir en écrivant un énoncé. Les activités demandées dans ce cadre concernent majoritairement, la création d’une affiche pour la présenter dans une journée citoyenne ou la rédaction d’un produit écrit pour participer à un événement...

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Cette idée de mettre l’apprenant en pleine situation authentique et de la problématisation du processus d’enseignement-apprentissage est, certainement efficace pour un apprentissage actif et autonome, cependant ce genre d’activités unilatérales et décontextualisées qui n’assurent aucun échange avec l’autre « étranger » comme devait assurer tout processus d’enseignement-apprentissage de la langue étrangère, ne contribuent pas tellement à une véritable rencontre ni encore à une véritable interculturalité en classe de langue.

La synthèse est classée la troisième avec 12% de la totalité des activités, le résumé et la recherche documentaire avec 5% pour chacune des deux et en dernière place les activités d’écrit impliquant une interaction avec 2% de l’ensemble. Dans certaines de production, il est demandé de faire le résumé des textes proposés ou encore de mener une recherche documentaire puis le résumer. Cette technique semble incontournable dans la formation de l’apprenant, cependant cette technique ne permet pas une réelle interaction entre les partenaires pédagogiques. Dans ce sens, les concepteurs du manuel scolaire préfèrent rester au niveau des productions thématiques. Dans le projet historique, ils demandent de rédiger un texte historique pour présenter des faits, dans l’argumentation d’écrire pour argumenter, dans l’appel pour exhorter et, enfin dans le texte littéraire pour raconter des événements étranges. Les activités interactives offrant le climat propice d’échange ne constituent qu’une petite partie des consignes.

Pour ce qui est des thématiques travaillées dans les activités proposées, la composante culturelle et interculturelle est entièrement absente dans le sens où aucune consigne ne traite ni explicitement ni implicitement la culture, la diversité, l’identité ni encore le moi et l’Autre. Les thématiques qui font l’objet des productions sont généralement fonctionnelles qui demandent de rédiger sur des sujets relatifs aux événements historiques, à des sujets d’argumentation beaucoup travaillés, des récits fictifs et des appels pour contre la violence, la pollution, la sécurité et des appels contre des maladies... Bref, les activités de la production proposées par le manuel de la 3AS ne correspondent pas à une exploitation culturelle et interculturelle.

V.8.2. Activités de la production orale: fonctionnement et thématiques

Nous avons jugé utile d’analyser les activités de la production orale et écrite pour identifier toujours la place de la composante culturelle dans ce manuel scolaire. Nous avons travaillé notre analyse en se basant sur l’analyse du volet thématique des productions demandées et du volet technique exploité. Force est de noter que, si nous sommes censés lancer un jugement final à la fin de cette rubrique que les activités du manuel sont

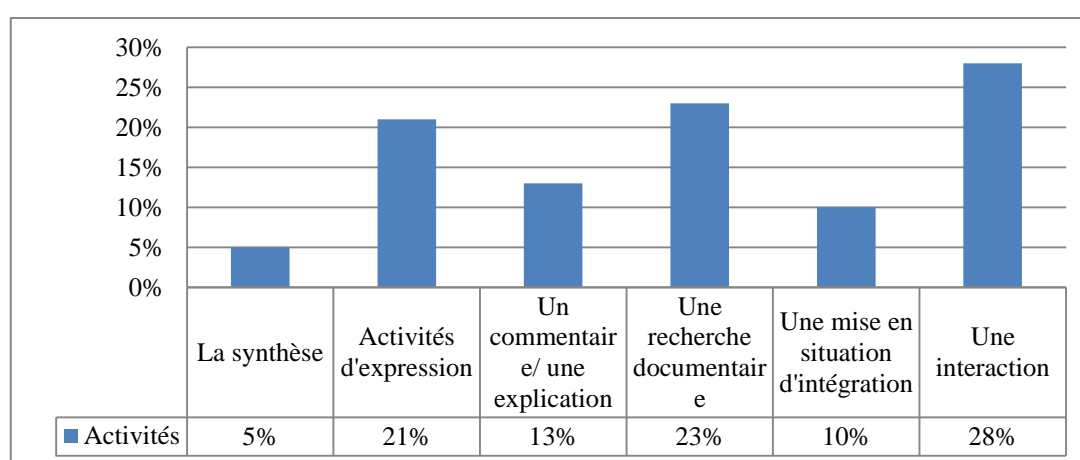
Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

susceptibles à une exploitation culturelle ou non, il est nécessaire de passer une présentation des types et des consignes des activités du manuel.

Tableau 28 : les activités de la production orale dans le manuel de la 3AS.

Activités	Nombre	Pourcentage
Le résumé	00	00%
La synthèse	2	5%
Activité d’expression	8	21%
Un commentaire et/ ou une explication	5	13%
Une recherche documentaire.	9	23%
Une mise en situation d’intégration.	4	10%
Une interaction.	11	28%

Figure 18 : les activités de la production orale dans le manuel de la 3AS



D’après les résultats collectés de notre analyse, nous avons pu constater la présence des activités stimulant l’interaction orale entre les apprenants. 28% des activités d’expression orale proposées sont stimulatrices de l’interaction et du dialogue. 23% d’entre eux impliquent la réalisation d’une recherche documentaire, tandis que 21% des activités sont pour la recherche documentaire. Le commentaire explicatif oral, la mise en situation d’intégration et la synthèse sont les moins travaillés avec 13%, 10% et 5% de l’ensemble des activités.

Une certaine division thématique a été identifiée au niveau des activités :

Les activités de la recherche documentaire sont uniquement au niveau du premier projet historique, alors la recherche documentaire concerne principalement des faits d’histoire, des personnages historiques et/ ou des dates et des données politico-historiques.

Les activités d’interaction sont particulièrement présentes dans le deuxième projet argumentatif. Cela veut dire que les interactions animées sont argumentatives. Cependant, quelques activités interactives sont identifiées dans le troisième projet exhortatif visant le lancement des campagnes de sensibilisation en faveur de différents sujets.

Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique.

Quant aux activités d'expression thématique, elles sont dispersées partout dans le manuel sur différentes thématiques. La question que nous posons maintenant avec cette présence considérable des activités impliquant l'échange et la dynamique interactionnelle est la suivante : Pouvons-nous dire qu'il y a une exploitation culturelle et interculturelle pour le simple fait de trouver tel genre d'activités ?

La réponse est non. La présence des activités interactionnelles n'implique pas toujours l'exploitation interculturelle sauf, si la thématique est porteuse d'une référentialité culturelle et identitaire. Alors, les activités de la production orale du manuel de la 3AS, sont-elles ainsi ?

Pour répondre à cette question, une lecture minutieuse des différentes consignes est inévitable. En effet, la notion de la « culture » n'est pas présente en aucune consigne de ce manuel. Les activités orales portent essentiellement sur des thématiques loin du fait culturel et identitaire. Dans le projet historique, les consignes sont généralement en relation avec la narration historique. Dans le texte argumentatif, les productions orales demandées se situent dans le prolongement des supports textuels, alors elles demandent les opinions des apprenants vis-à-vis des différents sujets : le tabagisme, l'usage des engrais, la violence, l'OGM....

Pour ce qui est du troisième projet, les activités de la production orale demandent le lancement des appels sur le gaspillage, le soutien des handicapés, la protection de l'entourage, la lutte contre le Sida...Cependant, il est à signaler qu'une des consignes traite le sujet de l'apprentissage des langues étrangères. Cette thématique si exploitée dans son volet culturel peut être au service de l'introduction de la composante culturelle en classe de langue.

Le projet littéraire placé à la fin du manuel et quoiqu'il constitue une véritable source de culture et un « *lieu emblématique de l'interculturel* » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996, p. IV), la culture n'est pas présente ni travaillée en aucune consigne de la production orale.

Certes, les activités de la production orale sont interactionnelles, mais leurs thématiques ne reflètent pas de véritable présence de la composante culturelle ni de réel travail interculturel. La mise en œuvre d'une approche interculturelle nécessite une articulation harmonieuse des deux variantes : thème et activité.

V.8.3. La rubrique « synthèse et activité »

Dans cette rubrique placée à la fin des séquences d'apprentissage, les concepteurs du manuel exposent une synthèse des notions clés et des points de langue essentiels de la séquence et ils proposent une batterie d'activités écrites et orales. Dans le tableau ci-dessous, nous avons classé les activités proposées en termes de type et de thème pour pouvoir vérifier

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

l’absence ou la présence de composante culturelle dans les activités de ces rubriques censées porter le noyau dur de la séquence d’apprentissage.

Tableau 29 : les activités de synthèses du manuel de la 3AS.

Rubriques	Activités et pages	Compétences visées	Types	Thèmes
Synthèse et activité pp 22/23	Activité 1, p23	Production écrite	Transformation d’un tableau de données en texte	Ouarida-ville « une ville fictive d’art »
	Activité 2, p23	Production écrite	Le résumé	Ouarida-ville « une ville fictive d’art »
	Activité 3, p23	Production écrite	Activité d’écriture.	Ouarida-ville « une ville fictive d’art »
	Activité II, p23	Production écrite	Activité de liaison.	Recherche documentaire
	Activité orale, p 23	Production orale	Un exposé oral.	Les animaux
Synthèse et activité pp 40/41	Activité I, p 40	Compréhension de l’écrite	L’ancrage de l’auteur dans la situation d’énonciation	Le voyage de Filz-Patrick
	Activité II, p 41	Compréhension/production écrite	Objectivation d’un discours.	Delphine pour mémoire
	Activité orale, p 41	Production/compréhension orale	L’ancrage de l’auteur dans le discours.	Expression libre
Synthèse et activité p 56	Activité 1, p 56	Compréhension de l’écrit	Identification des informations à partir d’un support textuel.	Manifestation de décembre 1960
	Activité 2, p 56	Compréhension de l’écrit	Identification des marques de modalisation et de présence de l’énonciateur.	Manifestation de décembre 1960
Synthèse et activité p94, 95	Activité 1, p 94	Production écrite	Activité de rédaction	Les leçons de sagesse
	Activité 2, p 94	Compréhension de l’écrit	Activité de repérage de la situation de communication	La botanique
	Activité orale 1, 95	Production orale	Intervenir dans un débat.	Le sport
	Activité orale 1, 95	Production orale	Intervenir dans un débat.	L’interdiction du tabac dans les lieux publics

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Synthèse et activité pp111,112	Activité I, p 111	Production écrite	Exercice de réécriture.	-Le carburant des voitures.
	Activité II, p112	Compréhension/production de l’écrit	Comprendre et écrire l’ironie.	Divers
	Activité orale 1, 112	Production écrite	Débattre un sujet.	-le téléphone portable -l’apprentissage des langues étrangères.
	Activité orale 2, p 112	Production écrite	Débattre un sujet en changeant la position du début.	Même thèmes.
	Activité I, p146	Compréhension de l’écrit	Identification des informations à partir d’un texte écrit.	Sauvegarder la planète
	Activité II, p 147	Compréhension de l’écrit	Identification des informations à partir d’un texte écrit.	Les courses d’armement
Synthèse et activité pp213, 214	Activité I, p213	Compréhension de l’écrit	-Repérage des procédés de l’écriture fantastique. -Repérage du vocabulaire exprimant les sentiments de l’auteur.	Description fantastique d’une maison.
	Activité II, p 214	Production écrite	-Réécriture d’un passage en introduisant les procédés fantastiques	Un passage écrit par Guy Maupassant.

Après avoir esquissé dans l’ensemble, le contenu, les compétences visées, et la tâche demandée par chacune de ses activités, nous pouvons dire que dans le manuel scolaire de la 3AS, la compétence interculturelle est entièrement absente et pas du tout prise en charge dans la construction des activités de celui-ci. En aucune activité, la compétence développée n’est pas culturelle ou interculturelle. La compréhension de l’écrit et la production écrite sont les plus travaillées dans ces rubriques de synthèse.

Écrire, réécrire, résumer, identifier à partir d’un texte écrit, ainsi sont les activités les plus demandées dans ces rubriques. Certes, certaines activités demandent de faire part d’un débat d’idées, cependant les thématiques que discutent les débats sont typiquement sociaux et complètement loin du sujet de la culture et ses dérivés. Bref, les activités proposées dans le

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

manuel de la 3AS ne répondent pas aux exigences de l’exploitation culturelle et interculturelle.

V.8.4. Rubriques d’exercices

Comme nous l’avons mentionné précédemment, les concepteurs du manuel placent une rubrique d’exercices, à la fin de chaque projet, pour proposer un champ d’entraînement aux acquis du projet. En totalité, le manuel contient 4 rubriques d’exercices avec un ensemble de 38 activités. Grosso modo, et avec une lecture première des exercices proposés, nous pouvons dire qu’ils sont généralement relatifs aux points de langue travaillés dans le projet, cependant la lecture superficielle n’est jamais suffisante pour évaluer un manuel et pour avancer de crédibles jugements.

Dans ce qui suit, nous avons présenté la classification des exercices selon leurs types et selon leurs thématiques pour pouvoir identifier –si existe- la place de l’exploitation culturelle et interculturelle dans la conception des différentes activités. Dans la rubrique d’exercices du premier projet trouvée dans les pages 61-64, nous trouvons une série de 10 exercices. En ordre, les exercices demandent de : compléter le vide avec des articulateurs chronologiques, écrire à l’aide d’une boîte à outils, nominaliser des phrases diverses, identifier les repères temporels à partir d’un ensemble phrases, identifier la modalisation, ajouter la modalisation à une série de phrases, repérer des marques de modalisation, nominaliser un passage, compléter le vide par des mots proposés et de réécrire subjectivement un passage historique. Les thèmes évoqués dans les passages et les phrases proposées ne représentent aucune référentialité culturelle qui peut être exploitée. Les corpus du travail sont généralement des passages historiques, sinon des phrases sémantiquement séparées. En fait, nous ne pouvons pas, en tant que didacticiens, passer en silence l’irrationalité de ce choix des phrases séparées au lieu d’un énoncé ayant une unité sémantique permettant une exploitation plus large.

Dans la deuxième rubrique d’exercices qui se situe entre la page 116 à la page 120, le manuel propose 10 activités qui travaillent dans l’ordre : les connecteurs logiques et les rapports logiques (E1, E2, E3,E5), transformation du négatif à l’affirmatif d’une batterie de phrases séparées, réécriture d’un ensemble de phrases séparées en introduisant les verbes explicatifs, remise en ordre d’un raisonnement, classement des arguments proposés dans un tableau d’avantages et d’inconvénients, restitution d’un texte en désordre.

Après avoir récité le contenu de cette rubrique, nous pouvons dire que le manuel se focalise principalement sur l’étude des points de langue de ce projet. La cause, la conséquence, la concession et l’opposition sont les rapports logiques qui ont eu la part du lion des activités de la rubrique.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

Du point de vue thématique et après avoir critiqué ci-haut le choix des phrases séparées, il est nécessaire de noter que dans cette rubrique, le manuel propose des corpus textuels, chose qui permet une exploitation plus large et sémantiquement accomplie. Cependant, les thèmes traités dans ces passages ne sont pas les meilleurs choix pour une exploitation culturelle et interculturelle. Quoique certains d’entre eux soient des passages littéraires, la composante culturelle est absente dans les extraits en vigueur.

Dans la troisième rubrique d’exercices, placée à la fin du projet exhortatif et située entre la page 167 et la page 170, le manuel propose 9 activités à savoir :

L’expression de but, la modalisation, l’identification des arguments, les connecteurs, la restitution des parties d’appel et les verbes performatifs. Dans cette rubrique, les exercices sont exclusivement présentatifs des points de langue du projet de « l’appel ». Le recours aux phrases séparées marque les activités de la rubrique. En revanche, dans certains extraits « corpus d’activités », les thèmes sont loin d’être culturels ou d’être susceptibles d’une exploitation interculturelle.

Dans la dernière rubrique qui se situe dans le prolongement du projet littéraire sur les pages 218 à 220. Le manuel scolaire propose 6 activités à savoir : les temps de récit, les articulateurs chronologiques, les indices temporels, le repérage des ellipses, des retours en arrière, des anticipations à partir des énoncés, le point de vue adopté : externe, interne, omniscient et la modalisation. Force est de noter que cette rubrique a contenu ce que n’ont pas comporté les autres rubriques, qui est l’usage de corpus textuels formant une unité de sens. Les passages travaillés sont des extraits littéraires de célèbres écrivains tels que G. Maupassant, L. Braz et V.Hugo. Entendre parler de ces noms ou encore du texte littéraire, nous poussent à réfléchir directement à l’interculturel, car la littérature et la culture sont consubstantiellement inespérables. Alors, les passages proposés offrent-ils réellement des versions culturelles ?

Oui, la composante culturelle est présente dans les différents extraits. Certes, elle est présente d’une manière floue et qui nécessite de lourd bagage historique et culturel et une articulation de données offertes et acquises préalablement pour pouvoir l’exploiter, mais elle est là quand même. Les noms des personnes, l’époque qu’ils vivaient, les représentations qu’ils portaient, les circonstances sociales et économiques qu’ils supportaient et dans les charges culturelles et identitaires que véhiculent certains mots. La composante est présente dans les corpus textuels travaillés. Cependant, dans ce projet littéraire riche en matière culturelle, les consignes d’exploitation, censées respecter l’enseignant et l’apprenant, n’indiquent aucune évocation du volet culturel ni identification de celui-ci, mais une simple

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

exploitation des écrits littéraires comme corpus d’identification des points de langue. Bref, les activités de ces rubriques se focalisent plus sur le côté structural et textuel en ignorant complètement le volet culturel nécessaire pour la formation de l’apprenant.

V.8.5. Les évaluations diagnostiques

Au début de chaque projet, le manuel propose une évaluation diagnostique visant l’évaluation des prérequis des apprenants. Dans l’ensemble, le manuel de la 3AS comporte quatre évaluations diagnostiques comportant 29 consignes différentes.

Dans la première évaluation diagnostique, le support d’appui est un texte scientifique qui parle de la main humaine. C’est un texte est certes, écrit par un chirurgien, mais il est écrit avec un style raffiné et doux. Les questions posées pour ce texte concernent principalement la compréhension et le côté textuel du support : le repérage des informations scientifiques que propose le support, le temps dominant, l’équivalence de sens, les marques de subjectivité, la visée de l’auteur et le plan du texte. À la fin de l’évaluation, une consigne de reformulation du support, à l’appui du plan élaboré, est demandée. Aucune référence à la culture ni au niveau du texte ni encore dans les activités.

Dans la deuxième évaluation (p 76), le manuel propose deux activités, l’une est écrite tandis que l’autre est orale. Le thème travaillé dans le deux concerne l’automobile. On demande aux apprenants de prendre part vis-à-vis du sujet puis confronter les avis.

Pour ce qui est de la troisième évaluation diagnostique (p 136), le manuel propose un support textuel inédit qui est sous forme d’appel. Le texte comporte des messages et des conseils adressés d’un père à son fils. Il évoque plusieurs notions comme les préjugés, la discrimination, le partage avec l’Autre, le respect de l’Autre... Ces notions semblent très importantes et inséparables de la réflexion interculturelle. Alors, le support est-il exploité dans son volet culturel et humain par les questions du manuel ?

Non, le manuel propose trois questions et une activité de la production :

- Le texte est un récit ou discours ?
- Le temps dominant ?
- L’expression de l’ordre, de l’obligation, du conseil, du souhait.
- Produire un texte pour demander à tes camarades de participer à l’embellissement de votre lycée.

Une certaine rupture est identifiée entre le texte, les questions de compréhension et celle de la production qui porte complètement sur un sujet différent. Quoique le texte soit susceptible d’être exploité dans son volet culturel et humain, les questions ignorent

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

entièrement cette composante. La question de la production vient enfin gâcher tout le sens du texte et toute sa référentialité.

La dernière évaluation diagnostique (p 178) propose comme support le texte littéraire « vieux Négala », écrit par E. Gémidé. Ce texte est fortement culturel et éminemment figuratif. Cependant, en aucune des 11 questions proposées, la notion de culture n’a été exploitée. Les questions proposées concernent la situation de communication, les parties textuelles, la transition d’une partie à l’autre, les pronoms, le cadre spatio-temporel et d’autres relatives à la compréhension du texte. Pour l’activité de la production, la consigne demande une reformulation. Bref, une focalisation est toujours identifiée sur le côté textuel et systématique du texte au détriment de la dimension culturelle qui constitue le noyau dur du texte littéraire. Face à un texte communément admis comme médiateur et comme outil de médiation pédagogique et culturel, le manuel se contente de proposer des activités traitant le volé fonctionnel de la langue.

V.8.6. Les évaluations formatives

Dans le manuel de la 3AS, il y a une activité d’évaluation formative à la fin de chaque séquence d’apprentissage. C’est exactement où doit être placée l’évaluation formative censée être au cours d’apprentissage afin de proposer des régulations et des remédiations. Pour une évaluation intégrale des évaluations formatives proposées dans et par ce manuel, nous avons classifié les différents contenus dans le tableau ci-dessous :

Tableau 30 : les évaluations formatives du manuel de la 3AS.

L'évaluation formative	Le thème du support travaillé	La présence de la composante culturelle dans le support	Les activités proposées.			
			Volet textuel	Volet linguistique	Volet culturel	Total
1-P 25/26	Mathématique et astronomie	Quasi-présente	05	01	01	07
2-P43/44	Les voyages de découverte	Absente	05	01	00	06
3-P97/98	La guerre	Quasi-présente	07	01	00	08
4. P149/150	La violence contre les enfants.	Absente	06	01	00	07
5. P 194/195	Un texte littéraire	Présente	11	01	00	12
6- P206/207	Un texte littéraire	Présente	06	03	00	09

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

D’après les données recueillies de l’analyse des activités de ces rubriques, nous pouvons dire que d’un ensemble de 49 activités, 82% s’intéressent au volet textuel et à celui de la compréhension du texte. Le repérage des informations à partir du texte, l’identification de quelques éléments du support, la répartition structurale des textes, la présence de l’auteur dans son texte... ainsi sont les questions les plus récurrentes dans ces rubriques d’évaluations formatives. Le côté linguistique est traité dans 16% des activités, tandis que le volet culturel n’est pas questionné que dans une seule activité. Force est de noter que même dans cette activité, la culture n’est pas évoquée qu’implicitement d’une manière presque inaperçue. La polarisation sur l’aspect fonctionnel, structural et linguistique domine au détriment de l’aspect culturel introuvable dans ces rubriques d’évaluations continues.

V.8.7. Les évaluations certificatives

Le manuel scolaire propose à la fin de chaque projet une évaluation certificative. Avant de parler des activités proposées dans ce cadre, nous notons notre forte contradiction face à l’usage de l’expression « évaluation certificative » et nous préférons de nommer ces rubriques « évaluations sommatives ». Proposer une évaluation certificative exige d’attribuer des certifications de niveau, chose que personne ne le fait à la fin d’un projet pédagogique. Par contre, l’évaluation sommative consiste à tester les acquis de la séquence d’apprentissage et à établir un bilan de celui-ci.

Dans le manuel, il y a quatre évaluations sommatives. Dans les lignes suivantes, nous les présentons et discutons afin de voir si elles prennent en considération la composante culturelle et si elles évaluent cette dernière, étant donné qu’elles constituent le moment de l’aboutissement de tout le processus d’enseignement-apprentissage.

La première évaluation sommative (P59), propose un texte historique « l’évasion » et elle propose suite à ce dernier deux questions de compréhension et une activité de production. Ce texte de M. Yousfi envisage une version culturelle algérienne- implicite- qui se trouve dispersée partout dans son texte, cependant les deux questions de compréhension questionnent sur : - La présence de l’auteur : les marques de modalisation.

- Les actions récitées dans le texte.

Pour ce qui de la consigne de la production, elle demande de rédiger un texte historique pour raconter un fait d’histoire. Alors, face à ce texte proposé dans la rubrique d’évaluation sommative, les activités ne l’exploitent que superficiellement et dans son aspect fonctionnel.

Dans la deuxième évaluation sommative (p114), le support proposé s’intitule « lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacque Pensophe. Ce texte écrit par Voltaire à un théologien du 18

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

ème siècle ne peut qu’être un support culturel par excellence. Il contient nombreuses représentations, stéréotypes et traces culturelles fortement significatives, alors les questions liées à ce texte, prennent-elles, cela en considération ?

En fait, la trace culturelle n’est pas travaillée en aucune question des six questions proposées. Les questions travaillent toujours le côté fonctionnel et textuel : « les pronoms, l’enchaînement, les procédés d’argumentation » et le côté linguistique « compréhension, champ lexical... ». Quant à la consigne de la production, elle demande de rédiger une lettre à un ami suivant la lettre de Voltaire. La culture est toujours le présent absent dans cette évaluation. Elle est présente dans ce support littéraire et absente dans les activités d’exploitation proposées par le manuel.

Passant maintenant à l’évaluation sommative p 165. Le manuel propose une affiche portant sur le développement durable et ses deux aspects social et économique. Les questions de cette évaluation portent sur :

- Les marques d’énonciation.
- La visée communicative.
- L’identification des arguments.
- Le lien du texte et de l’image illustrative.
- Une rédaction sur la pollution par les gaz carbonique.

Cette évaluation ne représente aucune composante culturelle et elle n’assure ni n’évalue aucune compétence interculturelle.

La dernière évaluation sommative p 216-217 propose un texte littéraire intitulé « l’apparition » écrit par G. Maupassant. Nous ne nions pas, non plus, que quand il est question de texte littéraire, les suppositions de trouver de la culture se multiplient et s’intensifient considérablement. Mais en lisant les questions, nous constatons qu’elles se focalisent principalement sur la compréhension, la structure, les outils linguistiques et la composante fantastique que comporte ce texte. Dans un projet de texte littéraire censé être un moment opportun pour l’apprentissage de la langue/ culture, le support travaillé dans l’évaluation sommative ainsi que les activités d’analyse de celui-ci ne représentent aucune réflexion culturelle et interculturelle.

En guise de conclusion de notre analyse des activités d’évaluation, nous pouvons dire que les compétences culturelle et interculturelle ne sont évaluées ni au début, ni au cours, ni à la fin du processus d’apprentissage. Elles ne sont pas perçues comme un élément important que doit contenir chaque profil d’entrée et chaque profil de sortie.

V.8. 8. Des auto-évaluations

Il ne faut pas oublier que le manuel de la 3AS propose aussi des auto-évaluations à la base desquelles l’apprenant peut mesurer son activité. Dans l’ensemble du manuel, il y a 5 auto-évaluations dont chacune est associée à une technique de production écrite.

La première est liée à la synthèse de document : les critères questionnés sont relatifs à la forme « la longueur du texte, sa ponctuation, sa disposition.. » et à la forme « l’objectivité, la pertinence du choix des informations, l’usage des pronoms, la transition textuelle, l’usage des substituts... ». La composante culturelle n’est pas évaluée par aucun critère.

La deuxième et la troisième grille d’auto-évaluation sont liées au compte-rendu du texte argumentatif. Elles portent également sur des critères de forme « la longueur, la structure, la disposition, la clarté » et de fond « le respect des informations paratextuelles, la pertinence des idées formulées, la grammaire, l’orthographe, la ponctuation, la syntaxe ... »

La quatrième auto-évaluation est liée à la lettre de motivation. Elle est soumise aussi aux critères de formes et de fonds. Les informations essentielles, les parties de la lettre, les expressions de politesse, le dressement de la lettre sont les principaux critères évalués.

La dernière grille d’auto-évaluation est associée à la nouvelle fantastique. Elle aide l’apprenant à évaluer nombreux éléments :

- La précision du cadre spatio-temporel.
- La pertinence de l’élément perturbateur.
- La clarté de la description.
- L’usage des verbes d’hésitation, de doute, de questionnement, de trouble incontournable dans ce genre de récit.
- La forme et le dressement du produit.

Bref, la composante culturelle n’est pas évaluée avec aucun critère dans les grilles d’auto-évaluation du manuel de la 3AS. La polarisation sur la syntaxe, la grammaire, l’orthographe et de la structure textuelle est toujours dominatrice.

V.8.9. Conclusion de l’analyse des activités

Après avoir analysé les différentes rubriques des activités dans le manuel scolaire de la 3AS, nous pouvons dire voire, confirmer la superficialité des activités proposées et des exploitations menées. Commençons par l’analyse des activités de la production écrite et orale proposées à la fin de chaque support textuels, passons par les activités de synthèse et celles d’évaluation diagnostique, formative et sommative ainsi que par les activités proposées dans les rubriques « exercices » et tout en menant une lecture des différentes questions d’analyse

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

correspondantes à chaque support textuel dans le manuel, nous pouvons dire que notre voyage de recherche de la composante culturelle susceptible d’une exploitation interculturelle, est terminé avec des mains vides. La composante culturelle et interculturelle n’est pas présente ni travaillée explicitement en aucune activité de ce manuel. Certes, nous avons enregistré quelques références à celle-ci d’ici, et de là, dans le manuel, mais nous n’avons pu trouver une activité qui le mentionne directement et qui la considère comme objet principal dans sa reformulation. Ce qui est à mentionner avant de clôturer cette rubrique, c’est le fait de trouver des supports d’évaluation et d’exercices qui peuvent être exploités dans une dimension culturelle, mais accompagnés des questions qui ignorent complètement ce volet.

Bref, dans ce manuel censé être l’outil de médiation pédagogique et culturel, les composantes culturelles et interculturelles ne sont travaillées ni évaluées par aucune de ces activités. Les activités d’analyse des différents énoncés sont d’une superficialité éclatante qui ne sert jamais à une véritable exploitation approfondie des composantes en vigueur. Un véritable dysfonctionnement qu’il est nécessaire de signaler et de s’y remédier.

V.9.Évaluation globale du manuel scolaire de la 3AS

Après avoir analysé minutieusement, dans les différentes rubriques de ce chapitre, le manuel scolaire de la 3AS, il est temps d’évaluer maintenant à la lueur des données recueillies, ce manuel qui constitue un outil de médiation pédagogique à la base duquel les enseignants font leurs cours. Dans cette rubrique synthétique, qui nous permettra d’avancer de jugements directs sur ce manuel et ses composantes, nous nous sommes inspirée principalement de deux la grille d’évaluation des manuels scolaires, celle de Moha Jmad (2006) qui propose une évaluation technique et pédagogique du manuel et celle de I.Zabo qui se focalise plus sur l’ancrage socioculturel des composantes du manuel scolaire. Cependant, force est de noter que ces grilles ont été adaptées aux besoins et aux critères que nous voulions évaluer dans ce travail de recherche.

En effet, notre grille d’analyse se tâche principalement de la quête de la place de la composante culturelle et de la susceptibilité de l’exploitation du contenu de ce manuel au service du développement de la compétence interculturelle.

Tableau 31 : la grille détaillée de l’analyse du manuel.

	Les critères	Les normes d’évaluation	Très	Oui	Peu	Non
I-Évaluation technique	1/Identification de la qualité matérielle du produit	I.1.1 La couverture et la reliure du manuel, sont-ils solides ?	X			
		I.1.2 Le poids et la taille du manuel, sont-ils convenables pour le cartable scolaire ?	X			
		I.1.3 Le manuel, est-il bien structuré « en projets, séquences... » ?		X		
		I.1.4 Les illustrations, sont-elles claires ?			X	
		I.1.5 La qualité du papier, est-elle bonne ?		X		
		I.1.6 La qualité d’impression, est- elle bonne ?		X		
		I.1.7 La table des matières, est-elle représentative clairement du contenu du manuel ?			X	
		I.1.8 Le manuel, est-il structuré et structurant ?		X		
		I.1.9 Les couleurs du manuel, sont-elles confortables à l’œil ?			X	
	2 / Évaluation du contexte	I.2.1 Le manuel, est-il compatible et adapté avec le niveau standard des apprenants de la 3AS ?		X		
		I.2.2 Le manuel, est-il compatible et adapté avec l’âge des apprenants de la 3AS ? (sujets générationnels/ intérêts générationnels »			X	
		I.2.3 Le manuel, respecte-t-il les normes et les valeurs sociales de la société algérienne ?		X		
		I.2.4 Il est adéquat avec l’approche pédagogique actuelle (APC) ?		X		
		I.2.5 Le manuel, est-il conforme aux instructions curriculaires ?		X		
		I.2.6 Le manuel, respecte-il les principes généraux du programme ?		X		
I.2.7 Le contenu du manuel, est-il adéquat avec la progression annuelle de l’année 2021-2022?				X		

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

		I.2.8 Le prix du manuel est abordable ?		X			
II-Évaluation pédagogique	1. Les titres	II.1.1.Sont-ils représentatifs des contenus des textes ?		X			
		II.1.2.Sont-ils intéressants ?		X			
		II.1.3.Sont-ils clairement distingués par rapport aux textes ?	X				
		II.1.4. Stimulent-ils les réflexions sociales?		X			
		II.1.5.Stimulent-ils les réflexions culturelles?					X
	2. Les textes	II.2.1.Sont-ils authentiques?		X			
		II.2.2. Sont-ils d’une langue standard et compréhensive par les apprenants ?	X				
		II.2.3.Sont-ils riches en implicite ?		X			
		II.2.4.Stimulent-ils les réflexions et les critiques ?		X			
		II.2.5.Proposent-ils de nouveautés thématiques?					X
		II.2.6.Sont-ils adéquats à l’époque actuelle ?			X		
		II.2.7.Sont-ils ancrés dans les réalités socioéconomiques actuelles ?					X
		II.2.8.Sont-ils ancrés dans les réalités culturelles ?					X
		II.2.9.Portent-ils des représentations adéquates aux caractéristiques sociales, religieuses, économiques, historiques et géographiques de l’Algérie ?		X			
		II.2.10.Portent-ils des représentations adéquates aux caractéristiques sociales, religieuses, économiques, historiques et géographiques des ressortissants de la langue étrangère ?				X	
II.2.11.Représentent-ils des représentations diversifiées et non stéréotypées des caractéristiques sociales ?		X					
I.2.12 Les sources de textes sont-elles récentes ?					X		
II.2.13.Les textes, sont-ils inscrits dans la culture de l’élève ?				X			
II.2.14.Les textes, sont-ils inscrits dans le champ de la culture étrangère ?				X			
II.2.15.Les situations présentées dans les textes, sont-		X					

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

		elles signifiantes pour les élèves ?				
		II.2.16.Les élèves, peuvent-ils construire du sens à partir des situations qui leur sont suggérées?		X		
		II.2.17.Les textes, sont-ils susceptibles d’une exploitation interculturelle ?			X	
3. Les images		II.3.1.Les images, sont-elles pertinentes ?		X		
		II.3.2.Les images, sont-elles attrayantes ?				X
		II.3.3.Les images, sont-elles représentatives de la société actuelle ?				X
		II.3.4.Les images, illustrent-elles des contenus textuels ?				X
		II.3.5.Les images, sont-elles porteuses d’une composante culturelle ?		X		
		II.3.6.Les images, sont-elles susceptibles à une exploitation interculturelle ?			X	
		II.3.7.Le nombre d’images, est-il suffisant ?				X
4. Les objectifs		I.4.1.Les objectifs, sont-ils explicités dans le manuel ?				X
		I.4.2.Les objectifs s’inscrivent dans une continuité du cycle ?		X		
		I.4.3.Les objectifs s’inscrivent dans une continuité de l’année scolaire ?		X		
		I.4.4. Les objectifs culturels et interculturels sont présents explicitement dans le manuel ?				X
		I.4.5. Les objectifs culturels et interculturels sont présents implicitement dans le manuel ?				X
		II.5.1.Les activités s’inscrivent elles dans le champ de l’APC ?		X		
		II.5.2.Présentent-elles des situations problème, mobilisatrices ?		X		
		II.5.3. Les activités laissent un espace de liberté à l’activité de l’apprenant ?			X	
		II.5.4. Les activités, font-elles la sollicitation de		X		

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

5. Les activités	l’activité de l’apprenant ?				
	II.5.5. Les activités, font-elles la sollicitation de la réflexion de l’apprenant sur sa propre action ?				X
	II.5.6. Les activités, ont-elles un caractère interdisciplinaire?		X		
	II.5.7. Les activités, proposent-elles des activités d’application ?				
	II.5.8. Le manuel, propose-t-il des activités de compréhension ?				
	II.5.9. Le manuel, propose-t-il des activités d’interactions ?			X	
	II.5.10. Les exercices du manuel, sont-ils hiérarchisés ?		X		
	II.5.11. Le manuel, propose-t-il propose des activités de remédiation ?			X	
	II.5.12. Les activités, assurent-elles une mise en situations authentiques ?		X		
	II.5.13. Les activités de manuel, incitent-elles à l’identification de la composante culturelle ?				X
	II.5.14. Les activités du manuel, donnent-elles d’importance à ces fonctions : A/Linguistique B/culturel C/Structurale	X			
			X		X
			X		
	II.5.15. Les activités du manuel, assurent un dialogue de culture ?				X
	➤ Les évaluations	II.6.1 Le manuel, propose-t-il des pistes différentes d’évaluation ?		X	
II.6.2 Le manuel, propose-t-il des auto-évaluations ?				X	
II.6.3 Le manuel, propose-t-il des évaluations diagnostiques ?			X		
II.6.4 Le manuel, propose-t-il des évaluations formatives ?			X		
II.6.5 Le manuel, propose-t-il des évaluations sommatives ?			X		

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

7. Évaluation globale	II.6.6. Les évaluations du manuel, évaluent-elles la compétence linguistique ?		X		
	II.6.7. Les évaluations du manuel, évaluent-elles la compétence communicative ?				X
	II.6.8. Ils évaluent la compétence culturelle ?				X
	II.6.9. Ils évaluent la compétence interculturelle ?				X
	II.7.1. Les situations proposées dans le manuel, font-elles référence aux réalités de l’environnement de l’élève et à son vécu ?			X	
	II.7.2. Le manuel est adéquat aux socles de compétences ?		X		
	II.7.3. Le manuel, favorise-t-il l’autonomie de l’apprenant ?		X		
	II.7.4. Le manuel, présente-t-il un contenu exact et actuel ?			X	
	II.7.5. Le manuel, est-il facilement maniable par l’enseignant ?		X		
	II.7.6. Le manuel, est-il facilement maniable par l’apprenant ?		X		
	II.7.7. Le manuel, contextualise-t-il les apprentissages ?		X		
	II.7.8. Le manuel, facilite-t-il l’apprentissage ?		X		
	II.7.9. Le manuel, est-il exploitable dans une approche communicative ?		X		
	II.7.10. Le manuel, est-il exploitable dans une approche actionnelle ?		X		
	II.7.11. Le manuel, est-il exploitable dans une approche par compétences ?		X		
II.7.12. Le manuel, est-il exploitable dans une approche interculturelle ?			X		

Après avoir recueilli avec une analyse détaillée des différentes parties du manuel, l'ensemble des informations permettant de commenter et d'évaluer ce manuel, il est temps maintenant de mettre le point sur nos conclusions. En effet, tout le travail analytique réalisé dans ce chapitre a été dans l'objectif de remplir d'une manière bien fondée cette grille d'analyse. Commençons alors, notre synthèse d'analyse du manuel.

Notre présentation commence du général au particulier pour arriver enfin au général. Alors, d'une évaluation technique à une évaluation pédagogique, puis générale.

V.9.1. Évaluation technique

A. identification de la qualité matérielle du manuel : le manuel de la 3AS a une forte reliure et une solide couverture, chose qui assure sa durabilité et sa survie. Il est de taille moyenne et de poids modéré, convenable au cartable scolaire et facilitant sa transportation quotidienne. Le manuel de la 3AS est bien structuré en projets, séquences et séances, ce qui facilite son usage et sa découverte. En fait, ce manuel est structuré et structurant. Il est structuré pour son dressement et structurant dans le sens où il facilite son utilisation de la part de l'enseignant et de l'apprenant en les permettant de suivre l'enchaînement du programme d'enseignement-apprentissage.

La qualité de papiers et d'impression est bonne, cependant les illustrations ne sont pas tellement claires. Un noir et blanc peu flou, caractérise la majorité des illustrations présentées dans ce manuel. En effet, même les couleurs employées pour désigner les différentes rubriques du manuel ne sont pas tellement confortables à l'œil. Un dressement plus moderne et plus coloré est toujours favorable pour l'apprentissage de la langue étrangère.

B. évaluation du contexte : évaluer le contexte du manuel consiste à étudier sa compatibilité avec le niveau, l'âge, la société du public scolarisé ainsi d'examiner son adéquation avec les instructions officielles et avec l'approche adoptée par le système éducatif.

En effet, notre manuel analysé est d'une langue standard et d'un niveau moyen compatible au niveau des apprenants et au registre ordinaire d'usage. Le contenu qu'il expose prend en considération les besoins et les caractéristiques de l'âge des apprenants, cependant, il ne prend en charge que peu les spécificités de leur génération et les nouveautés de leur époque. Les intérêts générationnels et les sujets de jeunesse ne sont traités que peu dans le manuel de la 3AS. Une mise à jour urgente de certains sujets travaillés, semble impérative dans le sens où certains textes évoquent d'anciennes réalités qui ont subi de successives évolutions et améliorations.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

L’ensemble des textes exposés par le manuel, ainsi que les différents éléments de sa composition, prennent en considération les normes et les valeurs sociales auxquelles la société algérienne est soumise. Nous n’avons pas enregistré, pendant notre long voyage de découverte de ce manuel, aucune présence d’un sujet socialement, culturellement ou religieusement tabou. Le manuel est exploitable en toute sécurité pédagogique et sociale.

Pour ce qui de la relation du manuel et des instructions officiels que nous avons traversées au début de notre analyse pour voir la cohérence de leurs contenus, nous pouvons dire :

- Le manuel de la 3AS envisage les objectifs du programme.
- Le manuel de la 3AS est conforme aux instructions officielles.
- Le manuel scolaire de la 3AS est toujours exploitable selon la progression annuelle 2021/2022 : certes, cette dernière a limité significativement l’exploitabilité de l’ensemble des supports du manuel, cependant elle trouve dans le manuel, la pratique convenable à ses mécanismes.
- Le manuel de la 3AS envisage, par excellence, l’exploitation pédagogique selon l’approche par compétences, déclarée comme l’officielle réflexion pédagogique du pays.
- Enfin, son prix est abordable par rapport à ses spécificités techniques. Bref, le manuel est bon du point de vue matériel. Il prend en considération, par les choix des différents éléments qui le constitue, l’ensemble des éléments qui entourent la réalité de ses destinataires. Il est convenable, voire « sécurisé » pour l’usage pédagogique dans le sens où il présente des contenus qui ne touchent négativement à aucun imaginaire et à aucune identité.

V.9.2. Évaluation pédagogique

A. les titres: car tout détail dans le manuel donne du sens et de la référentialité, M. Jmad (2006) a mis les titres des supports à la tête de sa grille d’analyse pédagogique des manuels. Dans le cas de notre manuel scolaire de la 3AS, les titres des textes sont représentatifs du contenu du texte. Ils sont intéressants et ils stimulent les questionnements qui poussent à lire le contenu. C’est exactement ce que doit faire le titre d’un texte, attirer le lecteur. Du point de vue de la structuration, les titres sont bien distingués par rapport au corps du texte avec un caractère gras éclairement identifiable du reste.

Puisque notre objectif ultime consiste à chercher la composante culturelle et interculturelle dans ce manuel, nous pouvons dire qu’au niveau des titres, aucune trace ne représente ces composantes ni même, la référence à celles-ci. Cependant, la composante sociale est bien

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

présente dans nombreux titres. Bref, les titres choisis pour les textes du manuel attirent l’attention et stimulent les réflexions, mais pas des réflexions culturelles.

B. les textes : à travers la lecture minutieuse des différents supports textuels de ce manuel, nous avons pu identifier les différentes caractéristiques des textes, les composantes qu’ils incarnent et les mécanismes de leurs fonctionnements. Cela nous a permis de présenter une description bien fondée et de trouver dans tout cela, la place des composants objets de notre étude.

Le manuel de la 3AS comporte 70 textes authentiques dont les références sont décrites en majorité en détails. Les supports sont d’une langue standard, compréhensive et facilement accessible par l’apprenant. Ce choix de registre est judicieux dans le cas de l’apprentissage d’une langue étrangère. Certes, les textes sont clairs, mais ils sont riches en implicite. Si très bien exploité en classe, ils peuvent désigner des réalités et servir des données plus larges que ceux offerts dans le « dit » du discours. Le fait qu’ils sont riches en termes de « non-dit », ces supports stimulent les réflexions et les critiques. Cependant, les textes ne présentent pas de véritable nouveauté thématique. Les sujets sont certes, intéressants, mais largement et longuement exploités. En effet, en lisant ce manuel, nous pouvons toucher un certain retard par rapport aux thématiques d’actualité. Dans certains textes, Google est considéré comme un miracle de l’époque. Tandis qu’à notre époque les miracles se cessent de naître. En fait, ce n’était pas surprenant. Le manuel a été édité en 2009. Donc, 13 ans se sont écoulés de sa première apparition et de son premier usage. Il y a 13 ans de découvertes, de nouveautés et d’évènements qui ont marqué l’enfance et l’adolescent des apprenants de la 3AS, destinataires de ce manuel.

Le manuel de la 3AS n’évoque pas de loin ou près la réalité socio-économique ni culturelle actuelle de notre pays ni de d’autres pays. Un grand écart existe entre le contenu du manuel et l’époque. Une nécessité d’une mise à jour est toujours affirmée. Force est de noter que ce manuel et en dépit du manque d’actualisation qui le caractérise, abrite un nombre important de représentations adéquates aux caractéristiques sociales, religieuses, économiques, historiques et géographiques de l’Algérie (principalement dans le premier projet). Cela favorise auprès de l’apprenant une conscience du paysage dont il est inscrit. En revanche, de traces floues à absentes des caractéristiques sociales, religieuses, économiques, historiques et géographiques des ressortissants de la langue étrangère.

Si le rôle de la classe de langue consiste à former un usager de la langue ou autrement un locuteur interculturel, cela suppose que nous lui faisons apprendre la langue et la culture

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

étrangère. Cela stipule également que nous l’exposons aux différentes représentations qui régissent les locuteurs de cette langue et qui doivent être impérativement diversifiées et non stéréotypées. En fait, c’est la seule voie pour le former à l’appréhension de l’autre. Cependant, leurs représentations ne sont présentes que d’une manière presque inaperçue qui ne suffit pas pour le développement d’une compétence interculturelle. Force est de noter que nous avons pris en considération, les dates des références dans notre grille d’analyse pour évaluer la comptabilité du manuel avec la génération et la prise en charge des sujets générationnels dans la construction du manuel. D’après notre analyse, nous avons trouvé que la référence la plus récente date de 2002. Plus de 20 ans se sont écoulés de la référence la plus récente. Un besoin urgent d’une mise à jour de son contenu, est alors demandé.

Dans les rubriques précédentes, dans lesquelles, nous avons mené une analyse inférentielle les textes du manuel et à l’aide de la grille d’analyse destinée exclusivement aux textes, nous avons trouvé que du total de 69 textes soumis à l’analyse, 30 supports, ce qui représente 45% de l’ensemble véhiculent une composante culturelle, tandis qu’aux 36 supports qui restent (55%) aucune composante culturelle ni interculturelle n’ont été enregistrées. Parmi les 30 supports qui représentent la composante en vigueur, la culture étrangère est présente dans 66% d’entre eux, tandis que la culture de l’apprenant n’est pas envisageable que dans 26% de l’ensemble.

Dans 8% des textes, les deux cultures se manifestent parallèlement dans le même support pour le rendre le corpus idéal qui permet une confrontation des cultures et d’initier à l’interculturalité. Les supports textuels proposés sont porteurs de sens et envisageables de situations signifiantes pour le récepteur. Ils représentent, même si partiellement, l’autre et sa culture. Ils sont alors exploitables au service du développement d’une compétence interculturelle, mais, pas tous. Nous l’avons exprimé en langue de chiffres, pour être plus claire, la composante culturelle n’est pas présente que dans 45% de l’ensemble des textes. Comment pouvons-nous, alors, parler d’une exploitabilité des textes du manuel au service du développement d’une compétence interculturelle ?

Nous ne nions, non plus, qu’en analysant l’ensemble de textes, l’apparence des composantes cibles n’est pas forte que dans 12% des textes contenant ces composantes. Pour les 78% qui reste, les composantes cherchées ne sont que floues et perdues dans des nuances sémantiques et linguistiques et ne sont identifiables qu’à partir d’une longue et une difficile opération de déduction du sens et du jumelage des pièces partout éparpillées d’une image

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

culturelle fondue. Bref, la composante culturelle susceptible d’être exploitée au service d’une compétence interculturelle est présente dans les textes du manuel de la 3AS, cependant sa présence est moyenne à faible. Cette présence est insuffisante dans le sens où elle n’est pas récurrente dans l’ensemble des textes et qu’elle est majoritairement très difficilement identifiable.

C. les images: d’après notre analyse sémiologique des images du manuel scolaire, nous pouvons dire qu’elles sont pertinentes de contenu mais, pas attrayantes. Les couleurs sombres ont, certes du sens sémiologique, mais les couleurs ne faillent jamais d’attirer l’attention des jeunes et les inciter à découvrir les spécificités exposées dans ses détails.

Les images du manuel, et surtout celles du projet historique, sont représentatives d’une réalité sociale, mais pas actuelle. Les images de manuel ne prennent à aucune partie la réalité actuelle de la société algérienne. Une identifiable distance sépare toujours le contenu du manuel de l’actualité. Ce que nous avons constaté dans ce manuel, c’est le fait que les images disposées n’illustrent pas des supports textuels. Les images, en majorité sont séparées des textes et indiquant d’autres réalités que celles évoquées dans les textes. La fonction illustrative que possède l’image n’est alors, pas exploitée.

Pour ce qui est du retour incontournable à la place de la composante culturelle et interculturelle dans les images du manuel, nous pouvons dire qu’elles sont en majorité, porteuses de nos composantes cherchées. L’image est par excellence une médiatrice culturelle. L’image est la médiatrice qui vaut mieux que mille mots. Effectivement, il est admis. Cependant, dans ce manuel le nombre des images est très insuffisant. Pour 69 textes, il n’y a que 16 images. Une valorisation de l’image est, alors demandée pour se servir de son apport amplement expressif et figuratif et son aspect fortement culturel.

Force est de noter, de même que, les images exposées dans le manuel sont susceptibles à l’explication polyvoque de leur aspect culturel peu flou qui peut être à l’origine d’une déviation de sens. La référentialité que possède certains éléments dans les images, n’est pas clairement affichée sur celles-ci, mais elle n’est pas comprise et identifiée qu’avec une contextualisation soigneuse et un regard ouvert et transversal. Valoriser l’image et mener des choix plus stratégiques et plus explicites, est toujours recommandé pour faciliter l’exploitation de la composante culturelle et pour mener un dialogue interculturel à travers l’image.

D. les objectifs : pour ce qui est des objectifs pédagogiques, ils ne sont explicités, ni même cités dans le manuel ou suite aux séquences pédagogiques. Les seuls objectifs que nous avons trouvés

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

sont au niveau du programme qui est rarement employé par les enseignants. Dans ce sens, nous pouvons dire que le manuel scolaire de la 3AS n’offre pas des dispositifs d’exploitation dans le sens où ils ne présentent par les objectifs que doit atteindre l’enseignant à la fin de son processus. La pratique reste floue en l’absence de ces objectifs. En fait, aucun objectif d’apprentissage n’est pas explicité ni au niveau linguistique et textuel, ni même encore au niveau culturel et interculturel.

Cependant, les objectifs sous-entendus à partir de la présentation et la structuration des projets, des séquences, des textes et des activités s’inscrivent dans une continuité du cycle et du programme de l’année. Il y a une certaine harmonie au sein du manuel et il y a une évolution des apprentissages de la 1AS à la 3 AS.

E. les activités : les activités du manuel semblent comme la pierre angulaire de l’exploitation culturelle et interculturelle. Même en ayant un texte fortement culturel ou une image éminemment symbolique, en l’absence de l’activité convenable, la richesse du sens et du contenu peuvent être gâchée en faveur d’une lecture textuelle superflue qui ne permet, ni de loin ni de près, de développer la compétence interculturelle.

Après avoir analysé dans l’une des rubriques précédentes, les activités du manuel, il est temps de synthétiser l’ensemble :

De primo, les activités du manuel s’inscrivent véritablement dans le cadre de l’approche par compétences dans le sens où elles proposent des activités mettant l’apprenant dans des situations problèmes qu’il doit confronter en mobilisant ses informations. Les activités sont, dans ce sens, mobilisatrices de l’action et de la réflexion de l’apprenant et dans la mesure où elles nécessitent une mise en application concrète. Cependant, les activités ne donnent pas de l’espace à sa liberté de production. Les consignes sont bien restreintes, guidées et limitées.

De secundo, le caractère pluridisciplinaire des activités proposées par le manuel est indéniable. De nombreuses activités qui se relèvent du domaine scientifique, historique, psychologique... sont adressées aux apprenants pour leur amener à découvrir non seulement la langue étrangère mais, également, d’acquérir des connaissances disciplinaires. Doter le manuel d’une telle pluridisciplinarité est en faveur de l’apprentissage actif et constructif.

Le manuel de la 3AS propose plusieurs types d’activités hiérarchisées d’une manière logique, du général au particulier puis au général.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

-Des activités de compréhension : attachées à chaque support textuel. Ce qui est surprenant au niveau des questions et des exercices de compréhension, c’est le fait qu’ils ne questionnent pas le volet culturel et interculturel, même dans le cas des textes dotés explicitement de ces composantes.

-Des activités d’interaction : certes, la présence de la composante culturelle et interculturel et ces activités, est moyen dans le manuel, mais ne nions pas la qualité des activités proposées qui sont stimulatrices du débat et de l’échange, chose favorable en classe de langue. En revanche, ces interactions ont des thèmes précis et restreint qui ne sont pas culturelles ni stimulatrices d’un échange identitaire.

-Des activités de recherche documentaire : certes, les activités demandant une recherche documentaire sont très importantes pour la collecte des données nécessaires à l’exploitation interculturelle, néanmoins les activités proposées demandent exclusivement de recueillir des informations historiques.

-Des activités de la production écrite : d’après les données de l’analyse de ces activités, la majorité d’entre eux, sont d’écriture et de réécriture ayant pour thème, les événements historiques. Les sujets d’argumentation beaucoup travaillés sont les récits fictifs et les appels contre la violence, la pollution, la sécurité et des appels contre des maladies... Bref, les composantes culturelle et interculturelle ne sont pas travaillées par les activités de ces rubriques et ne permettent pas d’un réel développement de la compétence interculturelle.

-Des activités de la production orale : ces dernières sont en majorité interactionnelles, mais ayant pour objet des thèmes loin du flot culturel et identitaire. Les mots correspondants à la réflexion culturelle et interculturelle ne sont présents en aucune activité d’expression orale. L’expression thématique sur les sujets historiques et sociaux, domine fortement les activités de cette rubrique.

-Des activités de synthèse : à leur tour, les activités de synthèse ne représentent aucune trace culturelle. Les activités de cette rubrique ont pour consignes écrire, réécrire, résumer, identifier à partir d’un texte écrit. Certes, certaines activités demandent de faire part d’un débat d’idées, cependant les thématiques que discutent les débats sont typiquement sociaux et complètement loin du sujet de la culture et ses dérivés.

-Des exercices de consolidation et de remédiation : dans ces rubriques d’exercices, le volet textuel marque pleinement l’ensemble. Des exercices de points de langues ayant pour corpus,

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

tantôt des phrases sémantiquement coupées, tantôt des extraits textuels textuellement travaillés et superficiellement exploités. Les composantes culturelle et interculturelle ne sont ni présentées ni évaluées dans ces rubriques.

Bref, les activités de ce manuel sont, certes, diversifiées et stimulatrices de l’activité, de la réflexion et de l’autonomie de l’apprenant, néanmoins, les composants objets de notre étude et décisives pour la formation d’une génération interculturelle, sont entièrement absentes dans la formulation des activités. En effet, l’activité, c’est la pratique, c’est l’exploitation. Même si les textes étaient riches du point de vue culturel, l’absence de ce volet dans la formulation des activités peut gâcher complètement la richesse culturelle et identitaire qu’exposent quelques supports. La superficialité des activités ôte l’âme du discours. C’est exactement ce que font les activités du manuel. L’aspect linguistique est toujours exploité, l’aspect textuel et structural ainsi, tandis que l’aspect culturel est entièrement absent dans la conception des activités du manuel.

-Les évaluations : le manuel de la 3AS comporte différents types d’évaluations placées aux différents moments du processus d’enseignement-apprentissage :

-Des évaluations diagnostiques : au début de chaque projet. Dans ces évaluations, le manuel propose des activités relatives aux contenus des différents projets. Après une analyse de ces activités, nous avons pu toucher une focalisation significative sur le côté textuel, fonctionnel et systématique du texte au détriment de la dimension culturelle que proposent quelques textes corpus d’évaluation. Bref, les compétences culturelle et interculturelle ne sont pas évaluées au début du processus d’enseignement-apprentissage.

-Des évaluations formatives : placées au cours du processus. À la fin de chaque séquence pédagogique afin d’évaluer la séquence et de mener une remédiation ou une régulation. D’après les données recueillies de notre analyse de ces évaluations, 82% d’entre eux, s’intéressent au volet textuel et à celui de la compréhension du texte. Le côté linguistique est traité dans 16% des activités, tandis que le volet culturel n’est pas questionné que dans une seule activité et d’une manière presque inaperçue que ne pouvons même pas la considérer comme une activité interculturelle. Alors, dans les évaluations formatives, les compétences culturelle et interculturelle ne sont pas examinées et elles ne font pas l’objet d’une évaluation. La polarisation sur l’aspect fonctionnel de la langue est toujours identifiable au détriment de l’aspect culturel absent dans des évaluations censées assurer le suivi de la progression des apprentissages.

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

-Des auto-évaluations : placées suite à chaque nouvelle technique de production apprise. Les critères d’évaluation précisés sont principalement relatifs au côté fonctionnel et structural de langue. Aucune référence à la composante culturelle du texte n'est pas affichée dans les différentes grilles d’auto-évaluation proposées. Les niveaux les plus travaillés sont liés à la langue, la structure du texte, l’organisation des parties, la ponctuation... Donc, c’est toujours le côté fonctionnel de langue.

-Des évaluations sommatives : placées à la fin du processus. Alors, à la fin de chaque projet pédagogique. On dénombre en totalité 4 évaluations sommatives dans ce manuel dont aucune ne prend en charge la compétence culturelle ni encore la compétence interculturelle. Même dans le cas des évaluations basées sur des corpus culturels, les questions de l’évaluation n’évoquent ni de près ni de loin ces composantes.

Bref, les compétences culturelles et interculturelles ne sont évaluées, ni au début, ni au cours, ni à la fin du processus d’apprentissage. Elles ne sont même pas, prises en considération comme éléments incontournables pour la formation des apprenants et qui doivent être testé dans les profils d’entrée et dans les profils de sortie. Cependant, les compétences linguistique et communicative sont amplement travaillées et évaluées.

V.9.3. Évaluation générale du manuel

En guise de synthèse, nous pouvons dire que le manuel de la 3AS est bien conçu du point de vue physique. Il propose un contenu intéressant et des chapitres pédagogiques incontournables pour la formation de l’interlocuteur en langue étrangère. Il propose des situations authentiques, tantôt proches de la culture de l’apprenant, tantôt liées à la langue étrangère, tantôt coupées des deux cultures. Cependant, les situations proposées ne font pas partie de l’environnement actuel et du vécu actuel de l’apprenant. Un certain écart est signalé entre le contenu exposé et l’époque actuelle plurielle qui a bercé les apprenants et dans laquelle étaient grandis. La mise à jour du contenu semble une nécessité pour s’adapter aux sujets générationnels qui ne figurent pas dans un manuel qui n’a pas subi, aucune modification depuis 2009.

Dans cette partie analytique, nous ne tâcherons pas de critiquer ce qu’était fait par des experts, mais nous tentons trouver l’insuffisance que représente ce seul et officiel outil de médiation pédagogique qui est la référence commune des enseignants, des apprenants et même des parents. En effet, le manuel de la 3AS est bien structuré et très bien structurant, il est adéquat aux socles des compétences, il est facilement maniable par les deux partenaires pédagogiques

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

comme il favorise par ses textes et par ses activités l’autonomie de l’apprenant. Le manuel de la 3AS facilite les enseignements comme il facilite les apprentissages. Une langue facile, accessible d’un registre standard communément compris. Les contenus du manuel sont bien contextualisés dans un cadre qui donne du sens à ses détails. Bref, c’est un bon manuel de langue étrangère, cependant il y a nombreux dysfonctionnements à signaler :

- Une grande insuffisance est identifiée au niveau de la prise en charge des composantes culturelle et interculturelle dans les textes du manuel.
- Une absence complète au niveau de la prise en charge des présentes composantes au niveau d’activités du manuel.
- Une insuffisance au niveau des images médiatrices de la culture étrangère.
- La non-structuration des contenus culturels qui figurent dans quelques supports. Certes, ce manuel de la 3AS présente la culture de l’apprenant et la culture étrangère, mais d’une manière non structurée qui n’est pas facilitatrice de la confrontation des cultures ni à l’exploitation interculturelle.
- Une polarisation particulière sur l’aspect fonctionnel en ignorant quasi-complètement les autres composantes incontournables pour la formation et pour la communication.

Ce manuel de 3AS est exploitable dans une approche par compétences car, il fonctionne selon les principes des situations problèmes. Il est peu exploitable dans une approche actionnelle dans le sens où ses activités qui se concrétisent avec des tâches, sont dénombrables sur les doigts. Le contenu du manuel est exploitable dans une approche communicative dans le sens où il valorise les actes de parole et la communication. Cependant, ce manuel n’est pas le meilleur choix pour l’exploitation interculturelle.

En effet, il n’est pas le meilleur choix pour une telle exploitation, mais cela n’empêche que les enseignants peuvent se servir de lui et d’utiliser certains de ses contenus envisageables de la culture au service du développement de la compétence interculturelle. Bref, le dysfonctionnement de ce manuel au niveau de l’exploitation culturelle est à signaler, mais l’adaptation de l’usage est toujours possible, même avec la portion congrue offerte dans le manuel.

Conclusion du chapitre

Après avoir analysé le manuel scolaire à plusieurs niveaux et après avoir présenté dans les différentes rubriques de ce chapitre pratiques, les textes, les images et les activités et les évaluations du manuel de la 3AS. Nous pouvons dire que ce manuel scolaire comporte la

Chapitre V : Analyser l’outil officiel de médiation pédagogique.

composante culturelle susceptible d’être exploitée en faveur du développement de la compétence interculturelle. Cependant, cette présence est superflue et perdue dans les désordres sémantiques. Les composantes culturelle et interculturelle dans le manuel sont présentées d’une manière vaste qui laisse l’occasion aux interprétations faussées, déficientes ou non-complètes. Pour plus de clarté et de spécificité à notre analyse qui a ciblé la forme et le fond de ce manuel, nous avons opté pour les niveaux ci-dessous d’analyse à partir duquel, nous avons pu aboutir à une évaluation bien fondée de ce manuel :

- Une analyse inférentielle à partir de laquelle, nous avons trouvé que le manuel comporte les composantes recherchées, mais d’une apparence majoritairement floue qui nécessite un double effort de déduction de sens.
- Une analyse sémiologique des images à partir de laquelle, nous avons pu découvrir la composante culturelle qu’incarnent certaines images exposées dans ce manuel. Cependant, nous avons constaté un grand écart entre les réalités culturelles présentées dans celles-ci et entre la réalité culturelle concrète de l’apprenant et l’Autre d’aujourd’hui. Une nécessité de mise à jour est à noter.
- Une analyse pragmatique des activités et des évaluations du manuel à partir de laquelle nous avons constaté l’absence totale d’une prise en considération de nos composantes recherchées dans la formulation des activités d’exploitation. Même dans le cas des textes incarnant une composante culturelle, les questions de compréhension ne la prennent pas en compte. De même, les compétences culturelle et interculturelle ne sont évaluées ni au début, ni au cours, ni à la fin de l’apprentissage. Cela veut dire qu’elles ne sont pas considérées comme basiques pour la formation des apprenants.

À partir des données recueillies lors de ces différents moments d’analyse, nous avons pu remplir, et avec fondement, notre grille qui a mis le point sur l’ensemble. Bref, en analysant l’un des dispositifs de médiation pédagogique et culturel au secondaire algérien, nous pouvons dire que ce manuel comporte certes, la composante culturelle, mais d’une manière floue, presque inaperçue et peu loin de l’actualité culturelle. Cela rend son identification et son exploitation très difficile pour les enseignants et pour les apprenants qui appartiennent à une génération particulière. Ce manuel nécessite une adaptation générationnelle, une régulation thématique et pragmatique aussi qu’un enrichissement et une explicitation culturelle.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique

Introduction du chapitre

Après avoir analysé l'outil officiel de médiation pédagogique qui est le manuel scolaire et pour pouvoir présenter notre sujet de recherche dans son intégralité, il est nécessaire de traverser le champ des pratiques enseignantes. Dans notre travail qui a pour objet d'étude, la médiation pédagogique et le développement d'une compétence interculturelle au secondaire algérien, il était incontournable de passer par les deux moments d'analyse suivants :

- Analyser l'outil de médiation pédagogique.
- Analyser les pratiques de médiation pédagogique.

Nous avons pu identifier, à travers notre analyse du manuel, une présence modeste de la composante culturelle susceptible d'une exploitation interculturelle. Cette dernière est certes, exposée d'une manière superflue, mais elle est toujours présente en attendant l'effort de l'exploiteur médiateur. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile de dresser un état des lieux sur les pratiques d'exploitation pédagogique de ces médiateurs pour vérifier la présence d'une prise en charge de leurs parts des composantes culturelle et interculturelle. Pour ce faire, nous avons opté pour deux niveaux d'investigation dont l'une est qualitative avec une observation menée en classe de langue et l'autre est quantitative avec un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire de la langue française.

En effet, quoiqu'il y ait beaucoup d'instruments d'investigation qui nous permettent de collecter des données, le recueil des informations par observation semble, une nécessité. L'observation était nécessaire dans notre travail pratique pour avoir une véridique description riche en détails verbaux et non verbaux qui font parfois, la différence. Elle nous a permis ainsi de raccourcir l'écart qui existe souvent entre une théorie parfaite et une pratique qui dit complètement autre chose.

L'observation nous a permis de prospecter et de comprendre de près la réflexion de la pratique de classe. Elle nous a permis de même de percevoir et de décrire intégralement la pratique d'exploitation et de bien se positionner avant de mener l'enquête quantitative et avant même de concevoir son outil. En effet, ce qui nous a poussé à opter pour différentes modalités d'investigation, c'est le souci de la crédibilité de la recherche scientifique et de la fondation des résultats et des conclusions offertes à la fin du travail de recherche. Varier les outils et les dispositifs affecte positivement la qualité et la fiabilité des résultats.

VI.1.Observation sur terrain

Notre observation qui vise l'identification de la place de la composante culturelle et interculturelle dans les pratiques enseignantes, a été menée dans des situations artificielles.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Cela veut dire qu'elle n'était pas artificiellement stimulée ni méthodologiquement guidée. Notre observation a été directe et non participante. Aucune manifestation et mouvement n'ont été faits de crainte de perturber l'ordre et le déroulement de la séance pédagogique.

Nos focus d'analyse étaient les suivants :

- Les pratiques de l'enseignant et ses choix techniques et méthodologiques.
- La dynamique et les interactions entre les apprenants.

Il est bien évident que l'observation des pratiques et des choix des enseignants était dans l'objectif de chercher nos composantes ciblées dans leurs pratiques. Cependant, la question qui se pose, c'est pourquoi, nous nous sommes intéressée à la dynamique et de l'interaction en classe de langue ?

En effet, la dynamique et l'interaction stimulées par les choix méthodologiques et pratiques de l'enseignant sont au cœur de la réflexion culturelle et interculturelle. La classe de langue est le lieu favorable de la rencontre altéritaire et du dialogue interpersonnel et interculturel. Nous cherchons, alors, de comprendre si nos classes de langue au secondaire algérien travaillent réellement l'interaction et la communication et si leurs pratiques font réellement partie de l'approche interculturelle. Dans ce sens, notre œil observateur a pris en considération toutes les questions, les interactions, les supports et les rôles échangés dans les séances. Mais, il est à noter que la principale focalisation était sur le volet culturel et interculturel et sur la présence et l'exploitation de l'implicite culturel.

Nous avons réalisé quatre séances d'observation auprès de 4 différents PES de Mostaganem. Les séances observées sont des activités de compréhension de l'écrit avec les classes de la 3AS et elles étaient dans différents moments de l'année scolaire. L'observation était menée avec une grille d'observation qui a recueilli l'ensemble des informations collectées et des jugements avancés. Bref, notre observation a été dans les conditions suivantes :

- Directe : nous n'avons pas discuté avec les enseignants les modalités et les contenus.
- L'observation a été auprès de différents enseignants.
- Elle a été assurée à différents moments de l'année scolaire : pour cibler les différents projets.
- L'observation a été préalablement programmée : cela veut dire que les enseignants étaient informés de notre présence. En fait, ce sont eux qui ont précisé le temps de notre arrivée. Nous leur avons demandé de nous autoriser à observer le déroulement des séances de compréhension. Alors, les enseignants nous ont appelés pour préciser le temps programmé pour l'activité. Dans ce sens, la fiche était prête et exemplairement préparée pour notre arrivée

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

et pour notre observation. Nous pouvons supposer alors, que les séances que nous avons observées étaient « exemplaires » et que les exploitations menées étaient intégrales du point de vue des enseignants, car les séances étaient préparées pour une présentation devant un observateur.

➤ L'enseignant n'était pas au courant des objectifs de l'observation ni encore de la finalité du travail.

Les principaux critères observés et qui ont fait les objets questionnés dans notre grille sont les suivants :

- 1- La fiche pédagogique.
- 2- L'utilisation des supports.
- 3- La qualité du support travaillé.
- 4- Le déroulement de la séance.

VI.1.1.Séance observée n°1

La première séance était observée au début de l'année scolaire, exactement le 4 octobre 2021. Elle est placée alors, dans le premier projet de 3AS qui a pour objet d'étude les textes et les documents d'histoire. La séance a duré deux heures dans lesquelles l'ensemble du contenu de texte a été exploité et le plan d'exploitation fixé sur la fiche était accompli. Pour présenter les données recueillies de notre analyse, nous avons respecté l'ordre des critères de la grille.

1. Le placement de la séance

La séance observée est une activité de compréhension de l'écrit. Elle est placée dans le premier projet pédagogique qui s'intitule : « *Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information* ». Ce projet comporte trois séquences, mais dans la progression annuelle de 2021/2022, il est condensé en une séquence qui s'intitule : « *Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ ou des témoignages.* »

2. La fiche pédagogique :

La fiche pédagogique de l'enseignant comporte en totale 20 questions. Elle comporte toutes les étapes d'une séance de compréhension de l'écrit, de l'éveil de l'intérêt à l'activité de synthèse. Pour l'éveil de l'intérêt, il a demandé de citer des dates historiques et des événements historiques connus. Pour l'activité de synthèse, l'enseignant a demandé de faire un compte-rendu critique du texte (classe de langues étrangères). Dans les deux moments d'entrée et de sortie de la séance, considérés comme opportun pour l'introduction de la composante culturelle et pour l'exploitation interculturelle, l'enseignant s'est contenté des

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

activités très ordinaires qui n'apportent aucune nouveauté technique ni encore aucune richesse culturelle. Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, l'enseignant a formulé les suivants :

L'apprenant saura que :

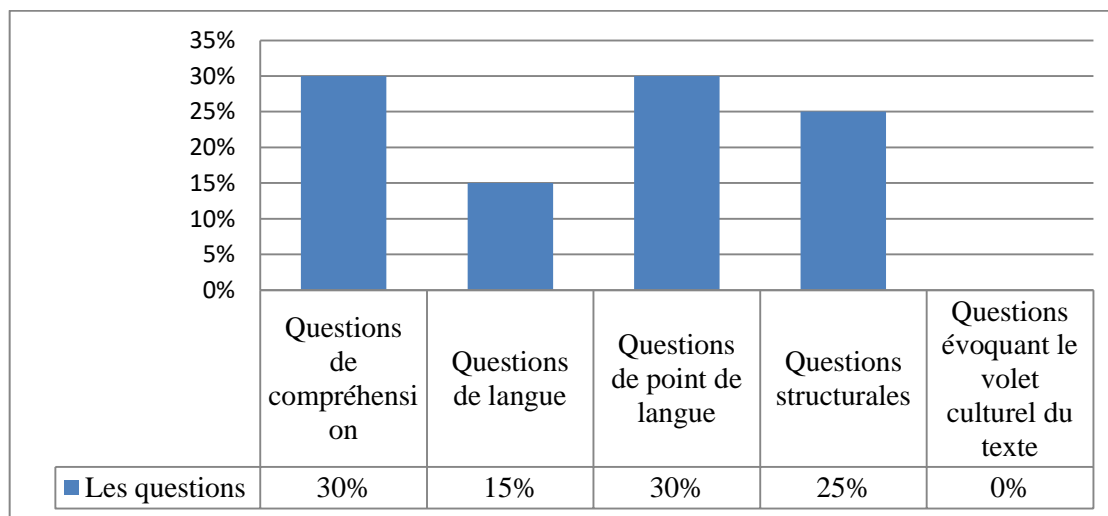
- Informer sur un fait d'Histoire signifie en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué.

- Le texte d'Histoire est à visée informative.

- Le scripteur est objectif, il s'efface au profit de l'évènement et des personnages.

À travers ses objectifs, nous voyons que l'enseignant vient en classe avec une seule intention qui est l'explication de la structure textuelle historique. L'essentiel pour lui, d'après ses objectifs, c'est le côté textuel de l'énoncé. Au niveau des objectifs formulés, une absence totale de la prise en charge de l'aspect linguistique, ainsi du côté culturel et socioculturel. En fait, même l'aspect grammatical et syntaxique questionné dans la partie « questions d'analyse » ne se sont pas présentés de la formulation des objectifs. Pour que les résultats de notre analyse soient plus représentatifs, nous avons classé les 20¹ questions figurant sur la fiche selon le volet questionné.

Figure 19 : les questions de la première fiche.



Comme envisagé dans l'histogramme ci-haut, la majorité des questions posées étaient de compréhension du texte (30%) et de points de langue travaillés (30%). Comme exigé par les instructions curriculaires, les activités de grammaire, de conjugaison, de syntaxe et les autres points de langue ne doivent pas être enseignés séparément du texte de compréhension. C'est exactement ce qu'il a fait l'enseignant en présentant les points de langue de façon intégrée. Les questions de langue traitant les relations de synonymie et d'équivalence existantes dans le texte ainsi que les questions d'identification du champ lexical représentent

¹ Les 20 questions classées n'incluent pas les deux questions d'éveil de l'intérêt et de la synthèse.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

15% de l'ensemble des questions qui figurent sur la fiche. Pour ce qui est des questions qui s'interrogent sur la structure et les éléments structuraux du texte, elles représentent 25% de l'ensemble, tandis que le volet culturel est complètement banni.

Quoique le texte évoque une réalité historico-culturelle et identitaire très importante qui est la déculturation et l'acculturation, l'enseignant choisit de préparer une fiche « une feuille de route » qui évoque uniquement les aspects fonctionnels en ignorant le volet culturel qu'abrite ce texte.

3. Les supports utilisés :

L'enseignant a utilisé dans cette séance le manuel et le tableau. Aucun autre support sonore ou iconique n'a été employé pour renforcer le contenu. Le tableau a été divisé en quatre parties. La partie à gauche a été consacrée pour la date, le projet, la séance et l'intitulé du support. Les deux parties au milieu pour les réponses aux questions tandis que celle à droite a été pour le vocabulaire et les synonymes. Sur cette dernière, l'enseignant a écrit les mots suivants : intrusion, naturalisation, citoyen, exécutoire, propriétaires.

4. La qualité du support utilisé :

L'enseignant a utilisé dans cette séance un support du manuel scolaire qui est le texte intitulé « la société européenne d'Algérie ». Force est de rappeler dans ce cadre, que ce texte est parmi les textes les plus exploités par les enseignants. Cela, a été identifié via le sondage que nous avons émis au début de l'analyse du manuel. Ce support qui est exploité par l'enseignant survole, l'enjeu identitaire et culturel qui était en danger et il met encore en relief l'aspect de la colonisation culturelle et celui de la déculturation comme facteurs puissants détruisant l'existence d'une population. Certes, la présence des éléments, est implicite et floue, cependant une opération d'inférence contextuelle, situationnelle et interdiscursive est suffisante pour la déduction du sens culturel que véhicule, ce texte. Le thème traité dans ce texte est alors, très pertinent dans la formation de la nouvelle génération qui doit être consciente de son passé. Le style et la langue du texte sont faciles, standards et accessibles.

Le texte comporte certains mots à charges culturelles qui peuvent être exploités dans un cadre plus large tout comme : « civilisation musulmane », « civilisation française », « colonisation libre »...Le texte abrite ainsi, un bon nombre de stéréotypes dans la description de la population européenne venue en Algérie : de bons agriculteurs italiens, des Maltais bons éleveurs de chèvres.

5. Déroulement de la séance :

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Pendant les deux heures d'observation de cette séance, l'enseignant n'a pas pris sa place sauf dans un moment qui ne dépasse pas les 10 minutes consacrées à la lecture silencieuse. Il a été toujours debout pour guider l'exploitation, poser les questions, organiser les réponses...

L'enseignant a fait une lecture explicative dans laquelle, il a expliqué l'ensemble des idées offertes dans le texte. Le travail de l'exploitation individuelle et autonome par l'apprenant était limité. Le travail par pairs a été complètement absent. Les interactions se passèrent exclusivement dans l'axe apprenant-enseignant.

L'exploitation du texte était d'abord, du point de vue compréhension, puis langue pour travailler enfin avec les extraits du texte et les différents points de langue relatifs. L'engagement des apprenants dans les activités de compréhension était significatif. Un taux de participation considérable à signaler. Cependant, l'expression d'opinion et l'échange des avis étaient quasiment absents dans la séance. Cela peut être dû à la nature historique du texte et à la nature limitée des questions posées qui n'offrent pas d'espace à l'échange des réflexions.

Pour ce qui est de l'exploitation des éléments culturels, elle était entièrement absente dans la préparation et dans le déroulement de la séance. En fait, même dans l'activité de synthèse, la composante culturelle n'a pas été prise en charge. Bref, à partir des données de cette analyse nous tenons à confirmer, que l'enseignant a bien focalisé sur le volet structural et fonctionnel du texte en ignorant complètement une réalité socioculturelle plus large qui entoure les données situationnelles offertes par ce discours historique.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 32 : la grille d'observation-séance 1-

<p>-Code de l'enseignant : SO-1 - Projet : réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information. - Objet d'étude : textes et documents d'histoire. - Séance : compréhension de l'écrit. - Durée : 2h.</p>					
<p>-L'intitulé du support : la société européenne d'Algérie. -L'auteur du support : Mahfoud kaddache. -La source du support : la conquête coloniale et la résistance.</p>					
	Les critères observés	Oui	Non	Peu	Remarques partielle
Fiche pédagogique	-La présence de la fiche.	X			
	-Les objectifs linguistiques.		X		
	-Les objectifs textuels.	X			
	-Les objectifs grammaticaux.		X		
	-Les objectifs culturels et socioculturels.		X		
	-La présence des questions d'ordre culturel.		X		
	-La présence du vocabulaire culturel sur la fiche.			X	Civilisation musulmane/ civilisation française
Les supports Utilisés	-Le manuel.	X			
	-Un autre support choisi.		X		
	-Un support iconique.		X		
	-Un support audiovisuel.		X		
	-L'exploitation du tableau.	X			Banque de vocabulaire (à droite). Le projet/séq/séance (à gauche)
	-Pertinence sociale du thème traité.			X	Un thème historique
	-Clarté et accessibilité de l'énoncé.	X			

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

<i>La qualité du support</i>	-La présence des mots à charges culturels partagés.	X			
	La présence de quelques stéréotypes, préjugés ou représentations.	X			
	-Il traverse l'Autre et sa culture explicitement.		X		
	-Il traverse l'Autre et sa culture implicitement.			X	
	-Absence de l'Autre et du contenu culturel dans le support.	X			
<i>Déroulement de la séance</i>	-Une lecture explicative de la part de l'enseignant.	X			
	-Un travail de découverte autonome par l'apprenant.			X	
	-Une interaction par pairs et par groupe.		X		
	-L'identification des points de langue relatifs.	X			
	-L'explication des éléments culturels, s'ils existent.		X		
	-L'engagement des apprenants dans l'activité de compréhension.			X	
	-L'expression de l'opinion pendant la séance.			X	
	-La confrontation des avis sur la thématique traitée.		X		
<i>Synthèse de l'observation</i>	<p>La séance s'est déroulée dans des conditions propices. L'enseignant a suivi les étapes communément admises du déroulement de la séance de compréhension de l'écrit. Le support exploité figure dans le manuel de 3AS et qui abritent implicitement une composante culturelle. L'enseignant n'a pas utilisé d'autres supports. Il a bien mené sa lecture explicative comme il a bien animé les interactions. Cependant, l'interaction et les activités proposées se sont principalement dans l'axe apprenant-enseignant.</p> <p>-Aucune référence à la composante culturelle ni au phénomène identitaire évoqué dans les plis du texte. La concentration était essentiellement sur les données textuelles et les points de langue travaillée dans la séquence : les procédés d'objectivation, les caractéristiques du texte historique...</p> <p>Le côté fonctionnel du texte de la langue est privilégié sur le côté culturel.</p>				

Mostaganem le 04/10/2021

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

VI.1.2.Séance observée n° 2

La deuxième séance a été observée dans la fin du premier trimestre, exactement le 5 décembre 2021. Elle est placée alors, dans le deuxième projet de 3AS qui a pour objet d'étude les textes argumentatifs, particulièrement « le débat d'idées ». La séance a duré 3 heures non-consécutives dans lesquelles le texte et les différents points de langue ont été travaillés, et dans lesquelles l'activité de synthèse a été faite et corrigée.

Tout comme la première séance d'observation, nous avons présenté les données recueillies en ordre des critères observés qui figurent dans la grille.

1/ Le placement de la séance

La séance cible est une activité de compréhension de l'écrit. Elle appartient aux activités du deuxième projet qui s'intitule : « *Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.* ». Ce projet comporte deux séquences, mais dans la progression annuelle de 2021/2022, il est condensé en une séquence qui s'intitule : « *Produire un texte pour concéder et réfuter.* »

2/ La fiche pédagogique

La fiche pédagogique de l'enseignant comporte en totale 18 questions. Elle comporte toutes les étapes d'une séance de compréhension de l'écrit, de l'éveil de l'intérêt à l'activité de synthèse. Pour l'éveil de l'intérêt, l'enseignant a demandé aux apprenants combien d'heures passent-ils devant et avec leurs téléphones portables ? Cette question semble avoir deux objectifs en même temps. L'un est pour présenter les apprenants au texte de compréhension qui porte sur l'usage des téléphones portables et l'autre pour découvrir ce que c'est le portable pour eux.

Comme activité de synthèse, l'enseignant a demandé de faire le compte-rendu critique de ce texte (classe de langues étrangères). Dans les deux moments d'entrée et de sortie de la séance, nous n'avons pas pu toucher réellement la présence d'un volet d'exploitation culturelle et interculturelle. La culture était entièrement absente à ces deux phases incontournables. Cela est peut-être dû à la thématique du texte qui n'évoque pas le substrat culturel.

Parlons maintenant des objectifs d'apprentissage qui figurent sur la fiche pédagogique de l'enseignant. Nous parlons des objectifs dans le sens où la place réelle et observable des compétences visées doit figurer au niveau des objectifs d'apprentissage formulés. Chose que nous n'avons pas trouvée dans les objectifs de l'enseignant pour cette séance pédagogique. Pour lui, l'apprenant à la fin de sa séance, est appelé à :

- Identifier les deux thèses d'un texte argumentatif.

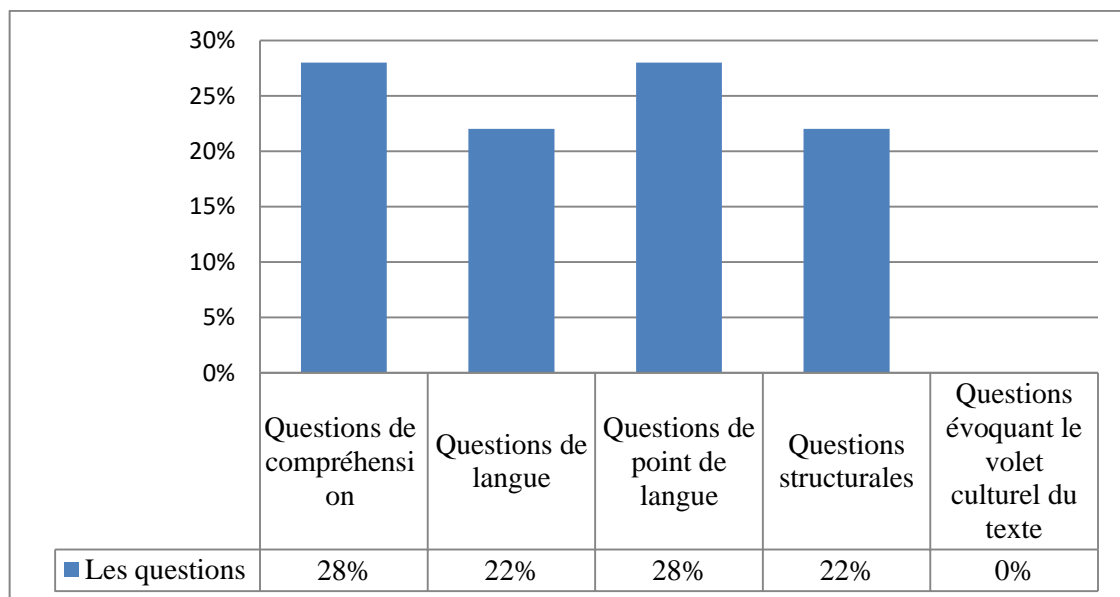
Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Repérer les arguments de chacune des thèses.
- Distinguer le plaidoyer, le réquisitoire et le débat d'idées.
- Identifier le rapport employé pour la transition entre la première thèse à la deuxième thèse « opposition/ concession »

Dans ces objectifs, nous ne voyons aucune référence, ni de loin ni de près, aux compétences culturelles et interculturelles des apprenants. Les compétences ciblées sont entièrement textuelles et structurales. Repérer les arguments, les deux thèses, les outils de transition sont des éléments relatifs au texte et à sa structure et non pas à des compétences communicatives réelles. Bref, au niveau des objectifs formulés, une absence totale du volet linguistique, culturel et socioculturel.

Pour ce qui est des questions de compréhension et d'analyse, proposées sur la fiche de l'enseignant, elles sont aussi axées sur le même volet textuel et structural. Aucune question des 18 proposées, ne porte sur l'Autre, sur sa culture ni encore sur l'interculturalité. Afin de bien représenter le volet dominant dans l'exploitation, nous avons conçu l'histogramme suivant :

Figure 20 : les questions de la deuxième fiche.



Comme représenté par l'histogramme, dans lequel nous avons classé les questions en fonction du volet qu'elles évoquent, nous avons trouvé que l'enseignant a formulé :

- Cinq questions de compréhension de texte, dans l'objectif d'accéder au sens que véhicule le texte.
- Quatre questions de langue qui questionnent les rapports de synonymie et d'équivalence qu'il y a dans le texte et le champ lexical de certains mots employés.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Cinq questions de points de langue : opposition, verbes d'opinion, concession, les verbes de modalisation, les expressions de l'accord et désaccord.
- Quatre questions évoquant le volet structural du texte : l'organisation, la transition...
- Pour le volet culturel, aucune question n'a été enregistrée.

En fouillant la fiche pédagogique de l'enseignant, nous n'avons trouvé la composante culturelle en aucune rubrique, ni en aucun vocabulaire figurant sur la fiche. Cette absence totale de nos composantes recherchées, nous a poussés à s'interroger sur la qualité du support travaillé.

3. Les supports utilisés :

L'enseignant n'a pas utilisé les supports du manuel dans cette séance, mais il a choisi un autre texte. À part le texte distribué et le tableau, aucun autre support iconique ou sonore n'a été utilisé dans la séance.

4. La qualité du support utilisé :

Le support choisi s'intitule « Le téléphone, nouveau défi de l'école ». Il est écrit par N. Dufour. Le texte est extrait du journal électronique, le « Temps » publié en 12/05/2016.

Le texte :

Le malaise des enseignants est compréhensible. Entre le constant échange de messages, la discrète prise d'images, voire l'aide à la triche, les téléphones posent des difficultés inédites. Les professeurs ont des raisons de s'inquiéter. Cependant, ils sont en première ligne pour trouver les solutions, avant les directions d'établissements ou les administrations de tutelle. Plusieurs enseignants le disent, l'exclusion des appareils dans l'espace scolaire est absurde. Collecter les téléphones à l'entrée du collège se révèle non seulement insensé, mais contre-productif(...)

Il faut apprendre à l'utiliser au mieux, dans la classe comme dehors. Des professeurs racontent leurs essais, réussis, en maniant l'outil numérique nomade, par exemple en y recourant pour multi-diffuser des éléments de cours. Aujourd'hui, le téléphone mobile envahit l'école. Le défi est d'inverser le mouvement, que l'école investisse le portable, avec la sagesse qui lui est propre. Et en ordonnant, quand cela s'impose, d'éteindre le bibelot.

Comme souvent, l'école représente une magnifique métaphore de sa société. La question du téléphone illustre des défis qui dépassent le préau: la nécessité de règles à la fois pragmatiques et clairement formulées, le défi de l'innovation et la quête d'une sérénité collective. Les jeunes pépient avec leurs mobiles, mais ceux-ci les racontent, eux et leurs familles. Car là aussi, les parents ont un rôle au moins aussi important que celui des enseignants(...)

Nicolas Dufour. Le Temps. le 12/05/2016

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Le texte travaillé porte sur une thématique d'actualité fortement intéressante pour les jeunes. Le sujet traité concerne le téléphone portable dans l'enceinte scolaire entre les avantages potentiels de l'introduction des Tics à l'école et entre les inconvénients entourant son exploitation pour des fins pédagogiques. Le support est pertinent pour plusieurs raisons :

- Sur le plan linguistique, le texte est d'un vocabulaire facile et accessible correspondant au ton didactique.
- Sur le plan structural, le texte représente le plan dialectique. Les deux positions ainsi que les arguments d'appui sont facilement identifiables.
- Sur le plan thématique, le sujet est fort pertinent.

Bref, le texte peut être considéré du point de vue linguistique, structural et fonctionnel comme un bon choix, néanmoins du point de vue culturel, le texte est très loin d'un choix optimal.

5. Déroulement de la séance :

L'enseignant, pendant les trois heures consacrées à la réalisation de la séance de compréhension, a suivi les démarches communément respectées dans ce genre de séances. Le départ était avec une activité d'éveil, dans laquelle la majorité des apprenants ont participé pour dire combien d'heures, ils passent devant le téléphone et pour dire que font-ils avec cet outil technologique. D'après la dynamique et la motivation qui a dominé la classe pendant ce petit moment d'échange, nous pouvons dire que la thématique a suscité l'intérêt des apprenants. La lecture silencieuse a duré 10 minutes et elle était guidée par des questions d'ordre général. Aucune lecture magistrale ni encore de lecture explicative, n'ont été faites pour laisser l'espace à la découverte autonome de l'apprenant. Cependant, les interactions se passent exclusivement dans l'axe apprenants-enseignants. En effet, aucune communication réelle n'a été faite entre les apprenants.

La démarche d'exploitation du support a été la même que celle de la séance précédente. C'est logique, les enseignants sont soumis aux mêmes normes méthodologiques. L'exploitation a été assurée, premièrement, sur le plan de la compréhension, puis la langue, avant d'exploiter le support pour des fins grammaticales et syntaxiques. Les points de langue travaillés ont été travaillés, d'une manière intégrée avec le texte de compréhension. L'expression de l'opinion détient le pouvoir dans cette séance argumentative. Un taux considérable de participation a été enregistré, car chaque apprenant a voulu donner son avis à l'égard du sujet qui le concerne. Le support a été exploité uniquement dans le volet structural et fonctionnel, car le support ne représente aucune réalité socioculturelle à travailler. La culture et l'interculturel sont entièrement absents dans cette séance de langue.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 33 : la grille d'observation-séance 2-

<p>-Code de l'enseignant : SO-2. - Projet : organiser un débat puis en faire un compte-rendu. - Séquence : le débat d'idées. - Séance : compréhension de l'écrit. - Durée : 2h</p>					
<p>-L'intitulé du support : le téléphone, nouveau défi de l'école -L'auteur du support : Nicolas Dufour. -La source du support : le temps</p>					
	Les critères observés	Oui	Non	peu	Remarques partielle
Fiche pédagogique	-La présence de la fiche.	X			
	-Les objectifs linguistiques.		X		
	-Les objectifs grammaticaux.	X			
	-Les objectifs culturels et socioculturels.		X		
	-La présence des questions d'ordre culturel.		X		
	-La présence du vocabulaire culturel sur la fiche.		X		
Les supports Utilisés	-Le manuel.		X		
	-Un autre support choisi.	X			
	-Un support iconique.		X		
	-Un support audiovisuel.		X		
	-L'exploitation du tableau.	X			
La qualité de support abordé	-Pertinence sociale du thème traité.	X			
	-Clarté et accessibilité de l'énoncé.	X			
	-La présence des mots à charges culturels partagés.		X		
	-La présence de quelques stéréotypes, préjugés ou représentations.		X		

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	-Il traverse l'Autre et sa culture explicitement.		X		
	-Il traverse l'Autre et sa culture implicitement.		X		
	-Absence de l'Autre et du contenu culturel dans le support.		X		
<i>Déroulement de la séance</i>	-Une lecture explicative de la part de l'enseignant.		X		
	-Un travail de découverte autonome par l'apprenant.	X			
	-Une interaction par pairs et par groupe.		X		
	-L'identification des points de langue relatifs.	X			
	-L'explication des éléments culturels, s'ils existent.		X		
	-L'engagement des apprenants dans l'activité de compréhension.	X			
	-L'expression de l'opinion pendant la séance.	X			
	-La confrontation des avis sur la thématique traitée.	X			
	<i>Synthèse de l'observation</i>	<p>La séance s'est déroulée parfaitement. L'enseignant a respecté les étapes générales du déroulement de la séance de compréhension de l'écrit. Le support exploité ne figure pas dans le manuel de 3AS et il ne représente aucune composante culturelle ou interculturelle. Aucun support iconique ni encore de supports sonores n'ont été utilisés pour renforcer le contenu textuel. L'enseignant n'a pas fait de lecture explicative et il a laissé la découverte du contenu à l'apprenant à travers une lecture silencieuse. Les interactions argumentatives sont significativement présentes et bien gérées par l'enseignant, cependant aucune référence à des sujets culturels ni au phénomène identitaire n'a été enregistrée dans l'interaction. La concentration était essentiellement sur les données textuelles et les points de langue travaillés dans la séquence : la modalisation, l'opposition. Les volets culturel et interculturel sont aussi absents dans l'exploitation pédagogique de cette séance.</p>			

Mostaganem le 5/12/2021

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

VI.1.3.Séance observée n°3

Pour que notre observation soit intégrale et qu'elle touche l'ensemble des projets, nous avons programmé cette troisième séance d'observation au cours du troisième projet présenté dans le deuxième trimestre de l'année scolaire. La séance d'observation a eu lieu exactement le 20 février 2022. La séance est toujours de compréhension de l'écrit relative au projet exhortatif qui a pour objet d'étude « l'appel ».

L'exploitation du support a duré deux heures consécutives qui ont contenu l'ensemble des activités d'exploitation. Pour une présentation détaillée de la séance, la même démarche d'observation a été respectée.

1/ Le placement de la séance

La séance observée est une activité de compréhension de l'écrit. Elle est placée dans le troisième projet pédagogique qui s'intitule : « *Dans le cadre de la journée citoyenne, rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme* ». Ce projet comporte deux séquences, mais dans la progression annuelle de 2021/2022, il est condensé en une séquence qui s'intitule : « *Produire un texte pour inciter les destinataires à agir* ».

2/ La fiche pédagogique :

La fiche pédagogique de l'enseignant comporte en total 16 questions. Ce nombre de questions concernent l'analyse du contenu du texte et l'activité de synthèse. Aucune activité d'éveil d'intérêt ni encore d'analyse du paratexte, n'ont été proposées au début de la fiche. Cela veut dire que, d'après la fiche pédagogique, la séance a été commencée directement avec une lecture silencieuse.

Pour ce qui concerne l'activité de synthèse, le compte-rendu objectif est toujours la technique de la production la plus choisie. L'omission de certaines étapes du déroulement, particulièrement celle d'éveil d'intérêt, nous a empêchés d'évaluer le moment d'entrée à la séance. De sa part, le choix de l'activité de synthèse ne stipule pas, par sa nature peu figée, aucune activité d'interaction culturelle ou interculturelle. Bref, les deux moments d'entrée et de sortie ne comportent aucune référence à l'enjeu culturel et interculturel.

Puisque les objectifs sont charnières pour la précision de la réflexion didactique de l'enseignant, nous avons jugé utile de présenter les objectifs formulés sur la fiche pédagogique de l'enseignant et qui sont les révélateurs principaux de sa vision pratique et de son volet ciblé par le processus d'enseignement-apprentissage.

Sur la fiche pédagogique, l'enseignant a formulé les suivants :

- Lire, comprendre et dégager la structure d'un appel.

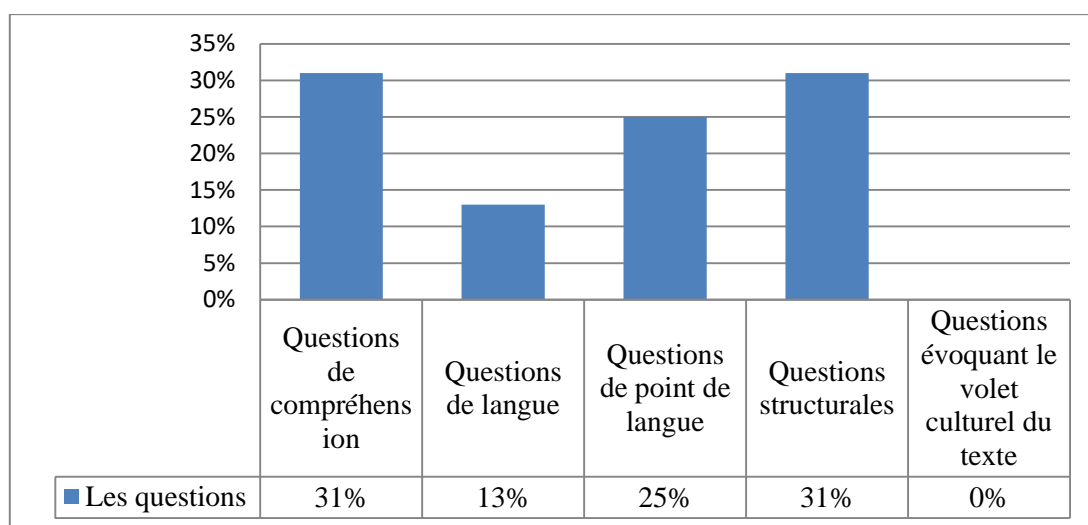
Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Dégager les procédés utilisés pour lancer un appel.
- Identifier le but de l'appel.

À travers ses objectifs, nous comprenons que le volet ciblé, c'est celui qui est fonctionnel et structural. Pour l'enseignant, l'objectif de sa séance est d'amener l'apprenant à comprendre et à gérer les trois pôles suivants : la structure de l'appel, les procédés de l'appel et le but de l'appel. Dès lors, nous pouvons dire que les aspects linguistiques, culturels et socioculturels sont entièrement absents dans la formulation des objectifs pédagogiques.

Force est de noter qu'au niveau des questions d'analyse du texte, nous avons enregistré un nombre de questions linguistiques, mais ces dernières ne sont pas évoquées dans les objectifs pédagogiques. Cela veut dire que l'axe linguistique n'est pas principal dans cette séance. En ce qui concerne les 16 questions qui constituent la partie analytique de la séance, nous avons enregistré la présence de différents types de questions qui s'interrogent sur différents aspects du texte. Pour que notre présentation soit plus représentative, le recours à la représentation graphique semble très important.

Figure 21 : les questions de la troisième fiche.



Comme envisagé par la forme graphique, 31% des questions concernent la compréhension du texte. Les dimensions structurales sont travaillées aussi dans 31% des questions. Les trois parties de l'appel sont au centre d'intérêt, ainsi que les procédés d'exhortation. Pour la langue, deux questions ont été observées sur la fiche pédagogique, une qui porte sur le champ lexical du mot « violence » et l'autre qui demande une expression équivalente à un mot choisi. L'expression de but, l'impératif, les verbes performatifs et ceux de modalité sont les points de langues travaillés et qui représentent 25% de l'ensemble des questions figurant sur la fiche. La modalité d'exploitation des points de langue a été intégrée au support textuel, cela veut dire que les corpus d'analyse étaient des extraits du texte. Le

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

volet culturel et interculturel est absent et il n'est pas évoqué, ni de loin ni de près, en aucune des questions, ni encore en aucune rubrique de la fiche pédagogique.

3. Les supports utilisés :

Le support employé figure dans le manuel. Alors, mis à part le manuel, aucun autre support n'a été utilisé. Le tableau est, cependant, le support incontournable pour l'enregistrement d'une trace écrite. Le travail sur le tableau a été peu désordonné, pas de réelle organisation des rubriques rédigées.

4. La qualité du support utilisé :

L'enseignant a utilisé dans cette séance un support du manuel scolaire qui est le texte intitulé « pour les enfants du monde ». Ce support est écrit par les lauréats du prix Nobel de la paix en faveur des enfants victimes de violence dans le monde. L'appel est destiné aux chefs de gouvernements, membres de l'ONU. Il a pour visée communicative de les inciter à agir contre la violence exercée contre les enfants innocents. Ce texte n'incarne aucune composante culturelle ni encore aucun mot ayant de charges culturelles susceptibles d'une exploitation interculturelle. Certes, il évoque une situation sociale récurrente, mais il ne touche pas à la culture ni à l'interculturel.

Le support en présence offre une structure simple et facilement identifiable de l'appel. Les trois parties, expositive, argumentative et exhortative sont clairement repérables. Cela facilite non seulement l'étude structurale du texte, mais également la compréhension intégrale de l'énoncé. Bref, du point de vue structural et linguistique, le texte est parfaitement choisi, néanmoins du point de vue culturel, ce n'est pas du tout le bon choix.

5. Déroulement de la séance :

Pendant les deux heures d'observation de cette séance, l'enseignant a présenté le contenu total de la séance. Il a dépassé quelques étapes de compréhension, comme l'éveil de l'intérêt et l'étude du paratexte, mais cela n'a pas touché la qualité de sa prestation. Il a laissé plus d'espace aux apprenants pour la découverte du contenu et son intervention était très limitée pour plus d'autonomie aux apprenants. En effet, ce sont les apprenants qui ont analysé le texte, l'enseignant était l'accompagnateur et le guide la découverte. Le travail par pairs a été complètement absent, cependant les interactions étaient considérablement présentes dans l'axe apprenant-enseignant. Pour ce qui est de l'exploitation du texte, elle était particulièrement, plus dans le volet compréhension et structure. Le volet culturel est entièrement absent sur la fiche de préparation, dans le support choisi et dans l'exploitation de celui-ci.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 34 : la grille d'observation-séance 3-

<p>-Code de l'enseignant : S0-3 - Projet : dans le cadre de la journée citoyenne, rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme. - Objet d'étude : l'appel. - Séance : compréhension de l'écrit. - Durée : 2h.</p>					
<p>-L'intitulé du support : Pour les enfants du monde -Les auteurs du support : Les lauréats du prix Nobel de la paix. -La source du support : Non précisée.</p>					
	Les critères observés	Oui	Non	Peu	Remarques partielle
Fiche pédagogique	-La présence de la fiche.	X			
	-Les objectifs linguistiques.		X		
	-Les objectifs textuels.	X			
	-Les objectifs grammaticaux.	X			
	-Les objectifs culturels et socioculturels.		X		
	-La présence des questions d'ordre culturel.		X		
	-La présence du vocabulaire culturel sur la fiche.		X		
Les supports Utilisés	-Le manuel.	X			
	-Un autre support choisi.		X		
	-Un support iconique.		X		
	-Un support audiovisuel.		X		
	-L'exploitation du tableau.	X			
	-Pertinence sociale du thème traité.	X			Un thème social
	-Clarté et accessibilité de l'énoncé.	X			
	-La présence des mots à charges culturels partagés.		X		

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

<i>La qualité du support</i>	La présence de quelques stéréotypes, préjugés ou représentations.		X		
	-Il traverse l'Autre et sa culture explicitement.		X		
	-Il traverse l'Autre et sa culture implicitement.		X		
	-Absence de l'Autre et du contenu culturel dans le support.	X			
<i>Déroulement de la séance</i>	-Une lecture explicative de la part de l'enseignant.		X		
	-Un travail de découverte autonome par l'apprenant.		X		
	-Une interaction par pairs et par groupe.		X		
	-L'identification des points de langue relatifs.	X			
	-L'explication des éléments culturels, s'ils existent.		X		
	-L'engagement des apprenants dans l'activité de compréhension.		X		
	-L'expression de l'opinion pendant la séance.			X	
	-La confrontation des avis sur la thématique traitée.		X		
<i>Synthèse de l'observation</i>	<p>-L'absence de certaines étapes de la séance : éveil de l'intérêt et étude du paratexte. - Concentration sur la dimension fonctionnelle et structurale : la structure de l'appel et ses trois parties sont amplement travaillées. - L'action de l'enseignant est limitée. - L'action des apprenants est remarquable. -Les interactions sont exclusivement dans l'axe apprenants-enseignant. - Aucune interaction par groupe ou par pairs. -Aucune présence des composantes culturelle et interculturelle.</p>				

Mostaganem le 20/2/2022

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

VI.1.4. Séance observée n°4

La dernière séance a été travaillée au cours du dernier trimestre exactement le 17 Avril 2022. La séance est pédagogiquement placée dans le dernier projet qui a pour objet d'étude les « nouvelles fantastiques ». La séance a duré 1 heure et 30 minutes selon le volume horaire allégé du mois sacré. Pendant cette séance, l'ensemble des activités de la fiche pédagogique ont été présentées, sauf l'activité de synthèse sur laquelle l'enseignant a demandé de répondre à la maison.

1/ Le placement de la séance

La séance cible est une activité de compréhension de l'écrit. Elle appartient aux activités du projet qui s'intitule : « *Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque* ». Ce projet comporte deux séquences, mais dans la progression annuelle de 2021/2022, il est condensé en une séquence qui s'intitule : « *Produire un récit fantastique.* »

2/ La fiche pédagogique

La fiche pédagogique de l'enseignant comporte en totale 13 questions. Ces questions portent sur l'ensemble du contenu du texte. Aucune question d'éveil d'intérêt n'a été posée, au départ, pour stimuler la motivation des apprenants. Le commencement de la séance a été directement avec l'étude du paratexte. L'activité de synthèse était un compte-rendu critique. Dans ce sens, nous pouvons dire que selon la fiche de l'enseignant, l'apprenant n'a été mis dans un bain culturel ni au début de la séance ni à sa fin. Les deux moments d'entrée et de sortie ne comportent aucune référence à des composantes culturelle ou interculturelle, malgré que le texte soit littéraire alors, porteur, incontournable de telles composantes.

Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, l'enseignant a proposé dans sa fiche 3 :

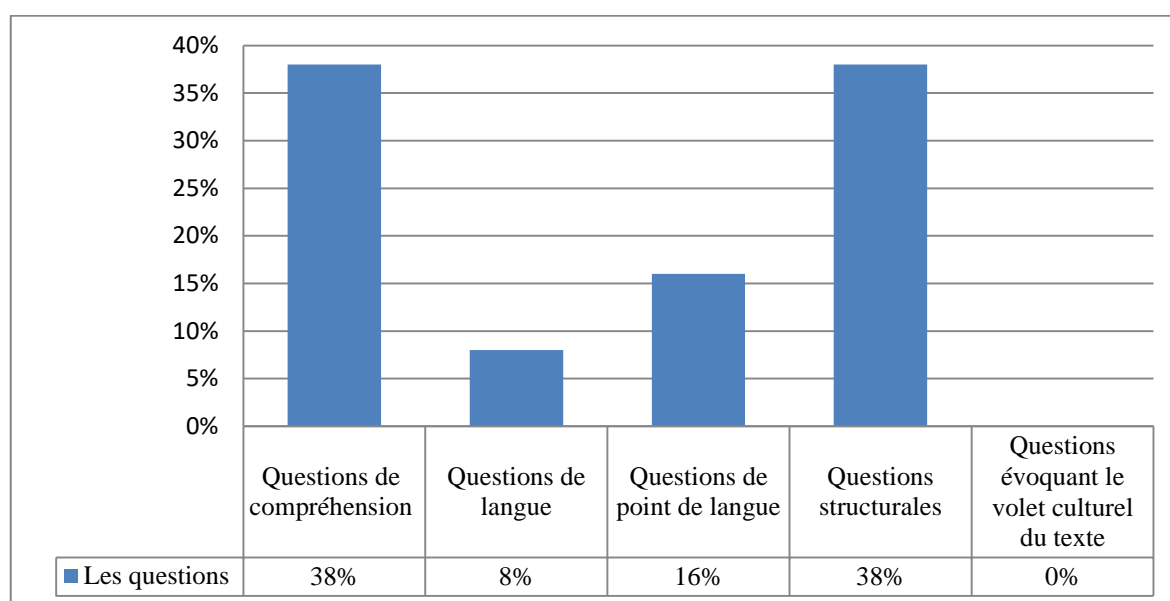
- Repérer le schéma narratif d'un récit fantastique.
- Identifier le début réaliste d'une nouvelle fantastique.
- Identifier les temps de récit.

D'après ces objectifs fixés, nous pouvons dire que la visée de l'enseignant était principalement textuelle. Il cible par sa séance, un travail analytique de la structure du récit fantastique ainsi de ses différentes composantes principales et de ses temps dominants. Quoique, cette fois-ci, nos attentes étaient plus élevées que les autres séances dans la mesure où le texte support est littéraire. Cependant, au niveau des objectifs, aucune référence aux composantes cherchées n'a été faite. Bref, une absence totale du volet culturel et socioculturel au niveau des objectifs d'apprentissage censés offrir un aperçu sur la réflexion analytique et sur l'approche pédagogique de l'enseignant.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Pour les questions d'analyse du texte, nous avons trouvé sur la fiche de l'enseignant 13 questions. Ce nombre semble très insuffisant par rapport au contenu et aux dimensions d'un texte d'une richesse exceptionnelle, comme, c'est le cas du texte littéraire. Avec 13 questions, l'exploitation du texte, ne peut jamais être complète ni intégrale. Tout comme les séances précédentes, nous avons classé les questions posées en fonction du volet exploité :

Figure 22 : les questions de la quatrième fiche.



Comme représenté par l'histogramme, sur la fiche pédagogique de la séance de compréhension, nous avons les questions suivantes :

- Cinq questions de compréhension de texte : elles concernent les personnages, les actions et les événements du récit ;
- cinq questions structurales : elles concernent le schéma narratif, le début réaliste de la nouvelle fantastique, l'élément perturbateur, les moments de l'histoire, la modalité de la clôture de la nouvelle « ouverte, semi-ouverte, fermée. » ;
- deux questions de points de langue : elles concernent les temps de récit et les indicateurs de temps et de lieu ;
- une question de langue : le vocabulaire de la peur ;
- pour le volet culturel, aucune question n'a été posée ;

En cherchant une trace culturelle ou interculturelle sur la fiche pédagogique, nous n'avons trouvé aucune, ni au niveau des questions de compréhension, ni de langue, ni encore au niveau de l'activité de synthèse. Cette absence totale, nous a poussés à se demander si le support ne comporte pas une composante susceptible d'une telle exploitation.

3. Les supports utilisés :

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

L'enseignant a utilisé le manuel scolaire et le tableau. Mis à part ces deux, aucun autre n'a été employé.

4. La qualité du support utilisé

Le support choisi s'intitule « le nez ». Il est écrit par N. Gogol. Le texte est extrait de l'ouvrage « le nez », publié en 1835. La version traduite en français date de 1995. La version originale est en langue russe. En fait, l'origine russe de l'histoire ne demande pas une recherche, car il est bien identifiable à partir des noms des personnages et à partir du positionnement spatial de l'histoire. La culture russe est bien présente dans cet extrait avec :

- Les noms des personnages : Ivane Lakovlévitch, Prascovia Ossipovna... en cherchons sur la carte des noms et des étymologies des noms, nous pouvons constater que ces noms sont exclusivement russes.
- Les noms des lieux : Sainte-Petersburg, Avenu Vosnéssenki... sont des lieux réels en Russie, porteurs d'une référentialité à la société russe.
- La description de table du petit déjeuner : le pain et le café, le pain et l'oignon.

Le texte est d'une langue standard, facilement accessible et d'une présentation simple à partir duquel, nous pouvons identifier rapidement les éléments du schéma narratif. Il contient partiellement la culture de l'Autre et il contient une composante culturelle susceptible d'une exploitation interculturelle. Un travail sur les préjugés était aussi possible à travers le contenu du texte. Alors, l'enseignant a-t-il exploité cette composante en classe ?

5. Déroulement de la séance

Dans l'heure et trente minutes de la prestation, l'enseignant a exposé les différentes rubriques de la fiche pédagogique et il a posé les différentes questions insérées sur sa fiche de préparation. L'absence de certains moments de compréhension a été remarquée, citons parmi, l'éveil de l'intérêt et les hypothèses de sens. L'interaction était peu limitée et exclusivement dans l'axe apprenant-enseignant. La parole de l'enseignant dominait par rapport à celles des apprenants. Pour ce qui est de l'exploitation de ce support partiellement culturel, il n'a pas été travaillé que dans son volet structural et fonctionnel. La sémantique du texte a été entièrement, banni et avec lui, l'ensemble des mots ayant de charges culturelles.

En effet, la logique d'exploitation de ce support a banni entièrement la nature plurielle et culturelle du texte littéraire, l'exploitation était principalement systématique. Le récit a été travaillé comme un support de repérage du schéma narratif et des outils sous-jacents et non pas comme énoncé véhiculant du sens, de la culture et de représentations.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 35 : la grille d'observation- séance 4-

<p>-Code de l'enseignant : SO-4. - Projet : réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque. - Séquence : la nouvelle fantastique. - Séance : compréhension de l'écrit. - Durée : 1:30 h</p>					
<p>-L'intitulé du support : le nez -L'auteur du support : N. Gogol. -La source du support : le nez</p>					
	Les critères observés	Oui	Non	peu	Remarques partielle
Fiche pédagogique	-La présence de la fiche.	X			
	-Les objectifs linguistiques.		X		
	-Les objectifs grammaticaux.	X			
	-Les objectifs culturels et socioculturels.		X		
	-La présence des questions d'ordre culturel.		X		
	-La présence du vocabulaire culturel sur la fiche.		X		
Les supports Utilisés	-Le manuel.	X			
	-Un autre support choisi.		X		
	-Un support iconique.		X		
	-Un support audiovisuel.		X		
	-L'exploitation du tableau.	X			
La qualité de support abordé	-Pertinence sociale du thème traité.			X	
	-Clarté et accessibilité de l'énoncé.	X			
	-La présence des mots à charges culturels partagés.	X			
	-La présence de quelques stéréotypes, préjugés ou représentations.		X		

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	-Il traverse l'Autre et sa culture explicitement.		X		
	-Il traverse l'Autre et sa culture implicitement.	X			
	-Absence de l'Autre et du contenu culturel dans le support.		X		
<i>Déroulement de la séance</i>	-Une lecture explicative de la part de l'enseignant.		X		
	-Un travail de découverte autonome par l'apprenant.	X			
	-Une interaction par pairs et par groupe.		X		
	-L'identification des points de langue relatifs.	X			
	-L'explication des éléments culturels, s'ils existent.		X		
	-L'engagement des apprenants dans l'activité de compréhension.	X			
	-L'expression de l'opinion pendant la séance.		X		
	-La confrontation des avis sur la thématique traitée.		X		
<i>Synthèse de l'observation</i>	<p>L'absence de certaines étapes de la séance : éveil de l'intérêt et la formulation des hypothèses de sens. - Concentration sur la dimension fonctionnelle et structurale : le schéma narratif. - L'action de l'enseignant est dominatrice. - L'action des apprenants est faible. - Les interactions sont exclusivement dans l'axe apprenants-enseignant. - Absence d'une réelle motivation. - Superficialité d'exploitation. - Aucune exploitation des composantes culturelle du support. Bref, la séance ne comprend pas les exigences d'une exploitation culturelle et interculturelle comme censé faire la séance de compréhension du récit littéraire.</p>				

Mostaganem le 17/ 4/2022

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

VI.1.5.Synthèse d'observation

Après avoir mené une observation auprès de quatre différents enseignants dans quatre divers projets pédagogiques, il est temps d'avancer les résultats concluants de notre investigation par observation. Avec cette dernière, nous visons la détermination de la place des composantes culturelle et interculturelle dans les pratiques enseignantes des PES. Comme résultats de notre observation, nous avons recueilli les points suivants :

A- Les objectifs pédagogiques

En aucune des séances, les compétences culturelle et interculturelle n'ont été prises en charge dans la formulation des objectifs. La polarisation était principalement sur les objectifs structuraux qui concernent la forme et la structure des textes proposés.

B- Les activités d'éveil de l'intérêt

Dans les deux séances dans lesquelles, les activités d'éveil d'intérêt ont été proposées, aucune référence à des éléments culturels n'a été identifiée. Les activités proposées sont du type classique qui vise l'imprégnation des apprenants. Bref, dans les moments d'entrée aux séances, la composante culturelle a été entièrement absente.

C- Les activités et les questions d'analyse du texte

Comme nous avons présenté dans les rubriques précédentes contenant les différentes rubriques d'observation, les questions d'analyse de nature structurale et fonctionnelle sont les plus exploités par les enseignants. D'un total de 69 questions dans l'ensemble des quatre fiches pédagogiques, on dénombre 21 (30%) questions de compréhension et 18 (26%) questions sur la structure textuelle. Les activités traitant les points de langue ont aussi leur part -leur grande part- des questions d'analyse avec 18 questions, ce qui est équivalent à 26% de l'ensemble. Les questions de langue constituent, le reste du 12% de l'ensemble.

Cependant, les composantes culturelle et interculturelle ne sont questionnées par aucune des activités figurant sur les fiches pédagogiques.

D- Les activités de synthèse

Dans les quatre séances, l'activité de synthèse a été un compte-rendu objectif/ critique. Cette tendance à ces activités de synthèse ordinaires, qui n'assurent aucune interaction entre les partenaires pédagogiques, ni encore aucune créativité pédagogique, reste le meilleur choix des enseignants qui préparent des apprenants pour le BAC où ces derniers sont examinés à travers des comptes rendus.

E- La qualité des supports travaillés

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Dans trois sur quatre, le support a été choisi à partir du manuel scolaire de la 3AS. Un choix qui ne peut en aucun cas être critiqué, car c'est l'outil officiel de médiation pédagogique et, c'est l'outil « sécurisé » qui assure à l'enseignant le respect des normes ministérielles.

Cependant, force est de noter que les enseignants dans les trois cas, ont choisi les supports les plus structurés et les plus structurants de l'apprentissage. Cela veut dire que les trois textes travaillés représentent idéalement la structure textuelle enseignée.

- La société européenne d'Algérie : le support présente la structure du texte historique et l'objectivité du récit historique.
- Pour les enfants du monde : le support représente les trois parties de l'appel et l'ensemble des outils d'exhortation.
- Le nez : le support représente le schéma narratif.

Même le quatrième support choisi en dehors du manuel, il a été choisi en fonction sa représentativité du plan dialectique. Bref, le choix des supports a été motivé par sa clarté structurale et non pas pour sa richesse culturelle.

En guise de conclusion, et à partir des résultats obtenus de ces séances d'observation, nous avons pu toucher une absence totale des composantes culturelles et interculturelles au niveau des choix didactiques et au niveau des pratiques pédagogiques. Ces résultats nous disent beaucoup de choses sur la réalité de la médiation pédagogique-culturelle au secondaire algérien. Cependant, ces résultats recueillis à partir d'une observation sur terrain de quatre séances ne peuvent être généralisés qu'à partir d'un mode d'investigation quantitative auprès d'une population significative. C'est pour cela que nous avons opté pour un questionnaire auprès de la même population.

En effet, cette observation, ne nous a pas permis uniquement de découvrir de près les pratiques enseignantes des PES, mais également d'avoir une idée sur les questions sur lesquelles, nous devons s'appuyer dans la conception de notre outil d'investigation quantitative. Présentons alors, ces questions et les résultats recueillis avec notre questionnaire.

VI.2. Questionnaire destiné des PES :

Le questionnaire a fait en réalité, l'objet principal de ce chapitre pratique. Dans notre recherche, la présence d'un questionnaire nous semblait prépondérante pour renforcer une analyse du manuel dite « subjective du point de vue académique ». L'investigation quantitative nous a permis de faire d'une pierre deux coups :

- D'une part, renforcer et valider les résultats de notre analyse de l'outil de médiation qui est le manuel scolaire et de même comprendre ces insuffisances réclamées par ses utilisateurs.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- De l'autre part, identifier leurs réflexions sur l' « enjeu culturel et interculturel » en essayant de débroussailler leurs pratiques pour comprendre comment les PES perçoivent cette réalité plurielle qui s'impose, dans leurs classes de langue.

Avant de commencer la présentation et l'interprétation de nos résultats collectés, il est important de rappeler les lecteurs de notre thèse, de la structuration de notre échelle de mesure. Notre questionnaire s'organise en trois rubriques, selon les différentes facettes de notre recherche :

- Une première rubrique de profils des enquêtés : dans cette rubrique, nous avons administré 6 questions ciblant l'identification des différentes informations de notre public. Ces informations demandées au départ sont :

- le sexe ;
- l'expérience professionnelle ;
- la région d'exercice ;
- la wilaya ;
- le diplôme universitaire ;
- la spécialité universitaire.

Ces informations nous permettent de vérifier d'une part, la représentativité de notre échantillon et voir et s'il touche les différentes catégories et composantes de notre population étudiée. De l'autre part, la collecte de ces informations nous a permis de donner du sens et de bien décrire et interpréter les résultats finaux.

- Une deuxième rubrique nommée « supports, choix et manipulation des supports ». Cette rubrique comporte un nombre de 15 questions : 3 sont ouvertes et 12 sont à choix multiples. Cette rubrique de questions se tâche principalement de la collecte des informations relatives aux supports didactiques et pédagogiques choisis par le PES. Nous questionnons leurs avis à l'égard du manuel scolaire, de l'interactivité qu'il assure et des composantes culturelles qu'il véhicule -. La motivation des choix des supports est aussi questionnée pour voir sur quels critères les PES choisissent leurs outils didactiques, y compris leurs supports textuels. Tout cela, nous a permis de vérifier la fiabilité de notre analyse du manuel scolaire.

- Dans une troisième rubrique, nous avons questionné les pratiques enseignantes. Nous visons, alors, l'identification du statut de l'enseignant médiateur pédagogique et culturel et si ce dernier se comporte réellement comme un médiateur entre les deux langues et les deux cultures en présence en classe de FLE. Cette rubrique comporte 16 questions : 2 sont ouvertes et 14 sont à choix multiple. Ces items portent, en ordre de leur apparition, sur la modalité de travail pédagogique, sur les objectifs fixés, sur le type d'activités le plus souvent travaillées et sur les

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

manifestations de l'enseignant en classe, sans oublier de questionner les avis des enseignants face au phénomène culturel et interculturel qui fait une partie intégrante de la classe de langue.

VI.2.1.Première rubrique : Les profils des enquêtés

Pour plus d'authenticité à nos résultats, nous avons copié les tableaux des données directement de l'SPSS dans aucune modification de forme. Comme représenté par les tableaux ci-dessous, les valeurs étaient dans l'ensemble valides, et non manquantes. Cela veut dire que nous avons gardé les questionnaires entièrement remplis où aucun item n'a été omis.

Tableau 36 : les profils des répondants.

Le sexe des répondants.					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Homme	33	33,0	33,0	33,0
	Femme	67	67,0	67,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
L'expérience professionnelle des répondants					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Moins de 5 ans	23	23,0	23,0	23,0
	De 5 à 10 ans	26	26,0	26,0	49,0
	De 10 à 20 ans	26	26,0	26,0	75,0
	Plus de 20 ans	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Région d'exercice du répondant					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Zone urbaine	69	69,0	69,0	69,0
	zone rurale	3	3,0	3,0	72,0
	zone semi-urbaine	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Wilayas d'exercice.					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Est algérien	46	46,0	46,0	46,0
	Ouest algérien	27	27,0	27,0	73,0
	Sud algérien	13	13,0	13,0	86,0
	Centre algérien	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Diplômes des répondants.					

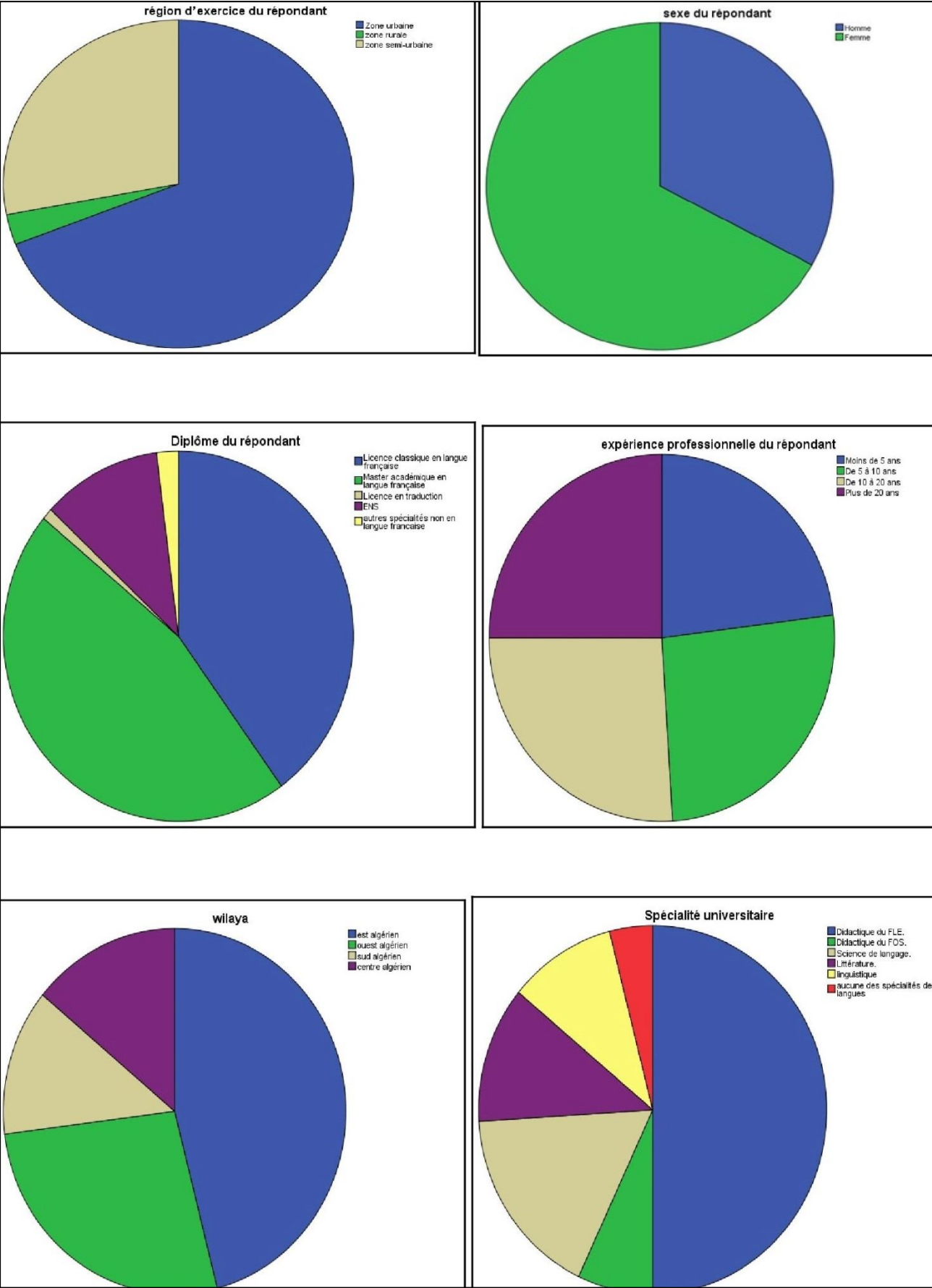
Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide				
Licence classique en langue française	40	40,0	40,0	40,0
Master académique en langue française	46	46,0	46,0	86,0
Licence en traduction	1	1,0	1,0	87,0
ENS	11	11,0	11,0	98,0
autres spécialités non en langue française	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
Les spécialités des répondants.				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
V				
alide				
Didactique du FLE.	50	50,0	50,0	50,0
Didactique du FOS.	7	7,0	7,0	57,0
Science de langage.	17	17,0	17,0	74,0
Littérature.	12	12,0	12,0	86,0
Linguistique	10	10,0	10,0	96,0
Aucune des spécialités de langues	4	4,0	4,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	

Pour plus de représentativité, nous avons opté pour les secteurs suivants conçus également, automatiquement par l'SPSS.

Figure 23 : les représentations des profils des répondants.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.



Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

D'après les données collectées, nous pouvons, dire que notre population échantillon est représentative de la population étudiée avec ses différentes compositions :

➤ Notre corpus est composé de 67% de femmes et 33% d'hommes : cette présence significativement marquante des femmes dans la composition de notre population échantillon est due principalement au nombre élevé des femmes dans le secteur éducatif par rapport aux hommes. Dans ce sens, cette consistance de la population « femme » n'est pas exclusivement constatée dans notre recherche. Bref, *notre population est hétérogène.*

➤ Notre population est formée de 23% d'enseignants ayant une expérience moins de 5 ans, 26% ayant une expérience de 5 ans à 10 ans dans l'enseignement secondaire et 26% ayant une expérience de 10 ans à 20 ans. Pour le reste qui constitue 25% de l'entière population, ils approuvent qu'ils aient une expérience qui dépasse les vingtaines d'années. Dans ce sens, et tout en s'appuyant sur la médiane comptée par l'SPSS, nous pouvons dire, que l'expérience moyenne de l'ensemble de la population est entre 10 ans à 20 ans. Cette qualité qui décrit notre population nous permet de la qualifier comme « population experte ». Nous pouvons alors, se fier de la qualité des résultats dans le sens où les répondants approuvent une expérience considérable dans le terrain pratique au secondaire algérien. Trouvez que la population a en majorité, une expérience de 10 ans à 20 ans, cela veut dire qu'ils maîtrisent très bien le contenu du manuel et sa composition. Aucun jugement de leurs parts vis-à-vis de ce manuel ne peut être expliqué par la mauvaise lecture du contenu. Bref, *notre population est experte.*

➤ Notre population est composée en immense majorité constituant 69% d'enseignants exerçant dans des régions urbaines, tandis que 28% de l'ensemble exerce dans des régions semi-rurales. 3% de la population affirment, qu'ils travaillent dans des zones rurales. Ce résultat est explicable, par le fait que les établissements scolaires de secondaire se trouvent dans les villes (zones urbaines) ou les Daïras et/ ou les communes (zones semi-rurales). Cependant, l'essentiel pour nous, c'est le fait que nous avons touché par notre questionnaire les différents enseignants dans de différentes régions. Bref, *notre population a été régionalement hétérogène.*

➤ Toujours dans l'objectif d'assurer la représentativité de notre population, nous avons essayé de distribuer ce questionnaire au niveau des différentes Wilayas algériennes. La tâche a été possible grâce aux questionnaires numériques. Après sélection, nous avons trouvé que 46% des enquêtés exercent dans l'Est algérien « Mostaganem, Relizane, Tiaret, Tissemsilt, sidi Belabass, Chlef, Mascara... », 27% de la population est de l'ouest « Constantine, Batna, Jijel, Sétif, Tébessa, Skikda... », 14% du centre algérien « Alger, Boumerdes, Blida, Ain defla, Bejaia... » et 13% du sud algérien « Bechar, Djanat, adrar, Biskra, Naama, Tindouf... ». Nous avons alors,

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

touché par notre questionnaire des PES des différentes Wilayas algériennes. **Bref, notre population a été nationale.**

➤ Pour ce qui est du diplôme universitaire, 40 % de l'ensemble affirme qu'ils sont titulaires de licences classiques en langue française, 46% de masters académiques, 11% de diplômes d'enseignement secondaire par l'ENS. Parmi l'ensemble, uniquement un enseignant affirme qu'il est titulaire d'un diplôme en traduction de et à la langue française, tandis que 2 autres enseignants ont de diplômes hors de la spécialité de langue « master en génie mécanique et licence en droit ». Force est de noter que les deux derniers approuvent une expérience de plus de 20 ans. Cela veut dire qu'ils appartiennent à la très ancienne école où le recrutement au secteur éducatif se faisait d'une manière peu aléatoire. Nous avons jugé utile d'administrer cette question pour délimiter la formation de notre population et l'effet de cette dernière sur leurs prises de conscience à l'égard des différentes facettes de notre sujet. **Notre population est formée différemment.**

➤ Pour la spécialité de nos enquêtés, 50% de la population affirme qu'ils ont été spécialisés dans leurs parcours universitaires en didactiques du FLE. Pour le reste, 17% en science de langage, 7 en didactique du FOS, 12 en littérature française, 10 en linguistique et 4% en d'autres spécialités non citées. Notre population est alors, en immense majorité, spécialiste en didactique, en littérature et en sciences de langage. Bref, **notre public échantillon est spécialisé en langue et en didactique de langue.**

D'après toutes les données servies et toutes les descriptions présentées dans cette rubrique, nous pouvons dire que notre corpus est :

- **Représentatif** : il représente le public que nous cherchons à étudier.
- **Diversifié** : il comporte les différentes catégories d'enseignants, de différentes spécialités et ayant différentes expériences professionnelles.
- **National** : les résultats obtenus sont à généraliser sur tout le territoire algérien pour décrire la réalité générale au secondaire algérien.

VI.2.2. Deuxième rubrique : Supports, choix et manipulation des supports

Dans cette deuxième rubrique, nous avons fixé pour finalité la vérification des jugements que nous avons faits à l'égard du manuel de la 3AS dans la partie analytique de notre thèse. Rappelons nos lecteurs, qu'en analysant le manuel cible à plusieurs niveaux, nous avons trouvé que ce dernier abrite une composante culturelle, mais tellement floue et presque inaperçue au point qu'elle est difficilement identifiable. Nous avons trouvé aussi qu'au niveau des supports et des activités, nous ne pouvons pas trouver réellement une source déclencheuse d'une interaction culturelle ou encore d'un dialogue interculturel. Cette analyse est la nôtre, elle est donc,

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

académiquement subjective. Dès lors, un recours à la vérification par une modalité d'investigation plus objective et plus quantitative semble incontournable pour pouvoir avancer des résultats concluants à la fin de cette recherche doctorale.

À travers les 15 items de cette rubrique, nous avons questionné les différents aspects du manuel scolaire de la 3AS ainsi que son usage par les PES, sans oublier les avis de ces derniers à l'égard de cet outil de médiation. Commençons, alors, par présenter les principaux résultats de notre enquête, item par item, tout en unissant les items ayant le même objectif.

Analyse de l'item 1 : trouvez-vous que le manuel scolaire de la 3AS comporte des supports stimulateurs de l'interaction culturelle et interculturelle en classe de langue ?

Comme envisagé dans les données du tableau ci-dessous, 45% de nos enquêtés trouvent que le manuel questionné ne stimule aucune interaction culturelle et interculturelle en classe de FLE. En deuxième place et avec 40% de l'ensemble de la population, ce manuel est peu stimulateur, tandis qu'uniquement 15% de l'ensemble, le trouve stimulant d'un échange et d'une interaction d'ordre culturel. Cela veut dire que la quasi-totalité des réponses sont entre le « non » et le « peu ». Ces valeurs affirmées par les usagers du manuel ne peuvent être satisfaisantes, car, c'est l'outil censé assurer la seule voie et l'unique référence de médiation culturelle pour les enseignants et les apprenants. Alors, trouver une médiane qui est proche au « non », n'est pas suffisant pour qualifier un manuel comme outil de médiation culturelle et interculturelle.

Tableau 37 : le manuel scolaire de la 3AS et l'interaction culturelle et interculturelle.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	15	15,0	15,0	15,0
Non	45	45,0	45,0	60,0
Peu	40	40,0	40,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Analyse de l'item 2 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS est adapté à la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant destinataire ?

Pour cet item, qui s'interroge sur la compatibilité du manuel de la 3AS avec la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant d'aujourd'hui, la majorité constituant 53% des enseignants trouvent qu'il n'est pas adapté ni à la situation socioculturelle que vivent nos apprenants, actuellement ni aux spécificités de l'époque singulière qu'ils affrontent. L'adaptabilité est jugée « peu présente » pour 36% de l'ensemble des enquêtés, tandis que seulement 11% de la population entière trouve que ce manuel est compatible avec les apprenants, avec l'époque et avec les particularités de la situation sociolinguistique dans laquelle les apprenants de la 3AS sont inscrits.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

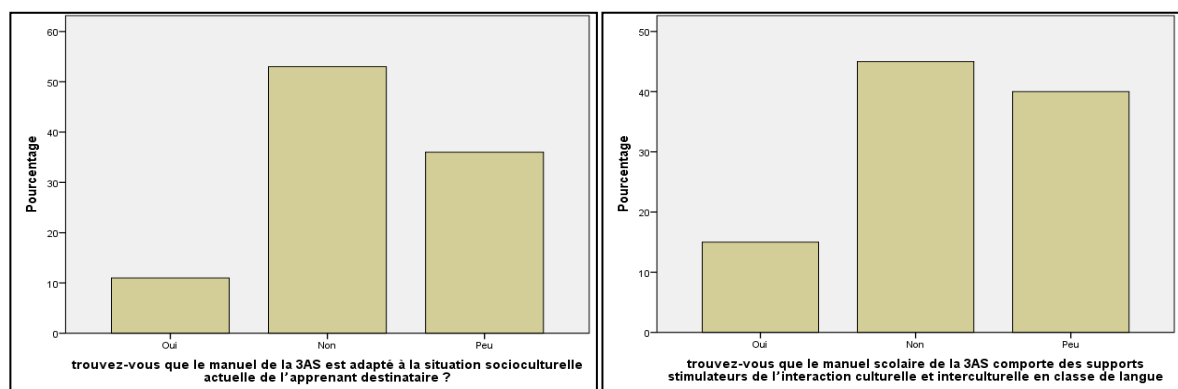
Ce qui est peu étonnant pour nous, en tant que chercheurs ayant analysé pendant une année ce manuel, c'est la confusion qui manifeste au niveau des résultats de cet item. Si 11% de notre population trouve que le manuel est adapté à la situation actuelle alors que, ce manuel est conçu dans sa version première en 2009 sans avoir pour autant, subir des changements durant plus de 12 ans. Serait-il juste alors, de le qualifier comme adapté à la situation socioculturelle ? Bien que ce pourcentage ne semble pas trop grand, cependant, il n'est pas aussi peu, au point de le passer en silence. La question que nous posons ici, c'est qui a fait ces jugements ? Ici, un retour sur les réponses individuelles, semble très décisif.

Dans les 11 réponses qui ont qualifié ce manuel comme compatible, 8 enseignants approuvent une expérience de plus de 20 ans, tandis que les 3 enquêtés qui restent, ont pour expérience de 10 à 20 ans. Aucun des répondants ne fait partie de la nouvelle génération d'enseignants. Cela est bien explicable du résultat que nous avons eu. Si ce jugement de compatibilité générationnelle a été avancé par des enseignants jeunes, nous pouvons dire qu'il y a réellement une possibilité qu'il soit réellement compatible à l'époque. Cependant, dans notre cas, ceux qui ont répondu par « oui » ce sont la génération ancienne. Nous n'accusons pas les anciens enseignants d'avoir besoin d'une réactualisation générationnelle, mais il est indéniable que dans le secteur éducatif, nous avons toujours des enseignants d'un esprit d'enseignement « classique » qui préfèrent rester à l'abri des sujets d'actualité et des changements incessants de l'époque.

Tableau 38 : l'adaptabilité du manuel à la situation socioculturelle.

		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	11	11,0	11,0	11,0
	Non	53	53,0	53,0	64,0
	Peu	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Figure 24 : l'adaptation socioculturelle versus la stimulation d'interaction.



Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Ce que nous avons remarqué, c'est que les réponses de l'item 1 et l'item 2 sont presque équivalents. Comme envisagé dans les deux histogrammes ci-dessus, représentatifs de l'interaction, dans le manuel de la 3AS et de sa compatibilité avec la situation socioculturelle actuelle, nous pouvons facilement identifier la presque similitude des données.

À partir de cette mise en comparaison des deux représentations graphiques et du tableau croisé ci-dessous, conçu automatiquement par l'SPSS, nous pouvons dire que la majorité qui a répondu par « oui » pour la première question a répondu aussi par « oui » dans la deuxième question. La même chose pour la réponse « non » et le « peu ». Cela veut dire que presque, ce sont les mêmes éléments qui trouvent que le manuel n'est pas ou « il est peu » stimulateur de l'interaction sont ceux qui le trouvent incompatible ou « peu compatible » socioculturellement aux destinataires.

Tableau 39 : tableau croisé détaillé des items 1 et 2.

		Trouvez-vous que le manuel de la 3AS est adapté à la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant destinataire ?			Total
		Oui	Non	Peu	
Trouvez-vous que le manuel scolaire de la 3AS comporte des supports stimulateurs de l'interaction culturelle et interculturelle en classe	Oui	10	1	4	15
	Non	0	34	11	45
	Peu	1	18	21	40
Total		11	53	36	100

En effet, c'est une relation de cause à effet, celle qui unit les deux items. De plus que les sujets socioculturels du monde actuel sont prises en charge, de plus que les interactions tumultueuses se déclenchent et s'intensifient en classe de langue. Dans le cas du manuel :

Le manuel n'est pas adapté à la situation socioculturelle actuelle



Par conséquent

Il n'est pas stimulateur d'interaction culturelle et interculturelle.

Analyse de l'item 3: « *L'Autre étranger* » et « *la culture de l'Autre* » ont-ils leurs places du manuel de la 3AS ?

Pour cette question qui cherche à trouver la place de l'Autre et de sa culture dans la conception du manuel scolaire de la 3AS, nous avons trouvé que 47% des enseignants affirment que l'Autre et sa culture n'ont pas de place dans le manuel de la 3AS. Pour 39% des enquêtés, ils choisissent de qualifier cette place comme modeste en choisissant l'option « peu », tandis que

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

seulement 14% de l'ensemble des répondants, ceux qui ont dit que « l'Autre étranger » et « la culture de l'autre » sont présents dans la conception du manuel scolaire de la 3AS. Toujours la majorité des réponses sont entre le «non» et le « peu ». La présence de ces deux composantes n'est pas alors, quantitativement significative.

Tableau 40 : la place de l'Autre et de sa culture dans le manuel de la 3AS.

		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	14	14,0	14,0	14,0
	Non	47	47,0	47,0	61,0
	Peu	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Analyse de l'item 4 : « l'Autre étranger » et « la culture étrangère » sont implicitement présents/explicitement présents dans le manuel de la 3AS/ entièrement absents dans le manuel de la 3AS :

Pour cette question liée à la précédente, nous avons obtenu les réponses suivantes :

Tableau 41 : la présence de « l'Autre étranger » et de « la culture de l'Autre » dans le manuel.

		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Implicitement présents	43	43,0	43,0	43,0
	Explicitement présents	8	8,0	8,0	51,0
	Entièrement absents	49	49,0	49,0	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0	

D'après le tableau, 49% de l'ensemble des répondants, affirment que les deux composantes quêtées sont entièrement absentes dans la conception du manuel de la 3AS. 43% des enseignants affirment que l'Autre et sa culture sont réellement présents dans le manuel, mais d'une manière implicite, tandis que seulement 8% de la totalité de la population, celle qui qualifie cette présence comme claire et explicitement identifiable.

Analyse de l'item 5 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS est susceptible d'une réelle exploitation culturelle et à une véritable ouverture à l'Autre ?

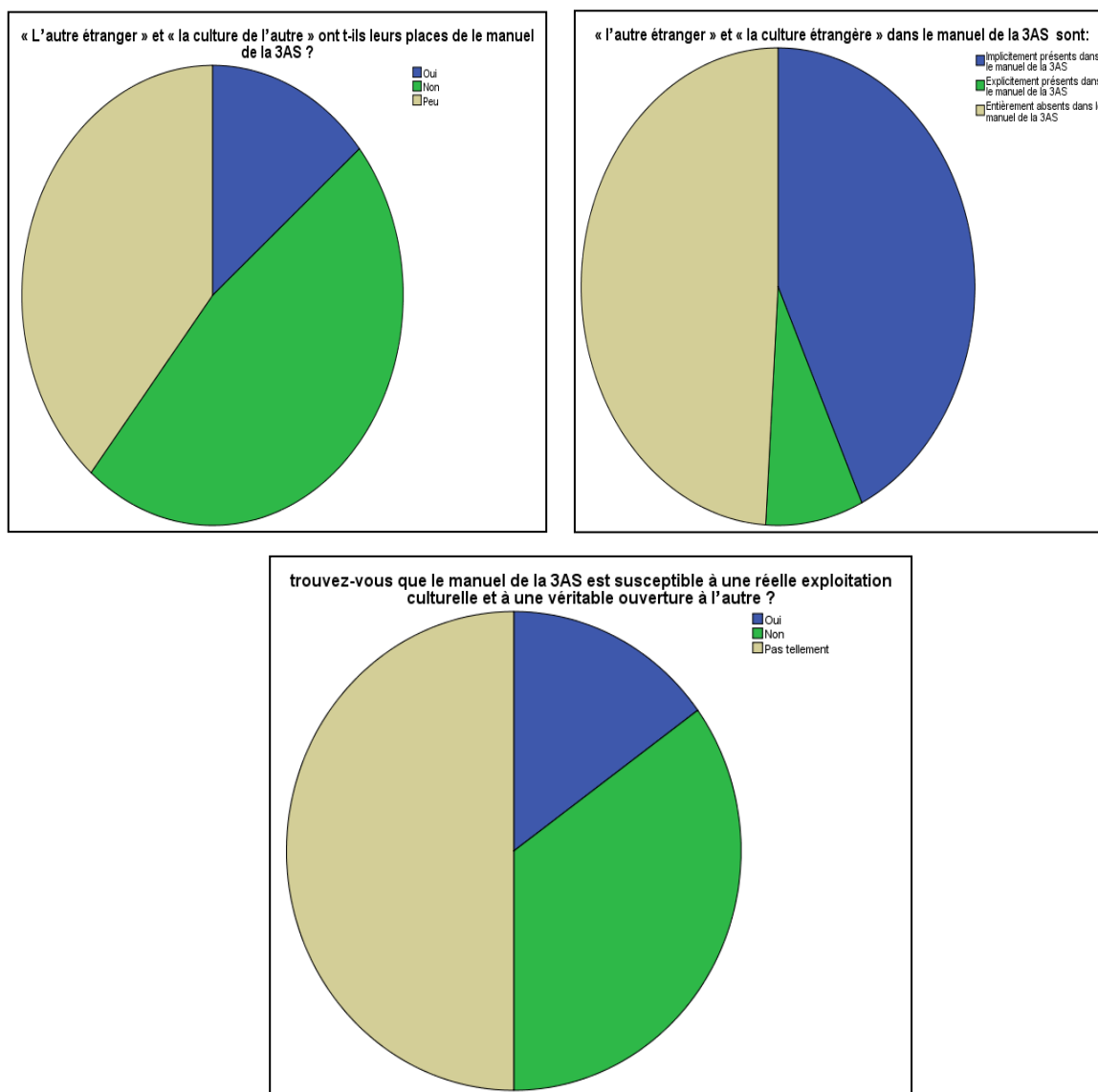
Cette question semble comme une suite naturelle après les deux questions précédentes. Les PES trouvent-ils le manuel de la 3AS susceptible d'une exploitation interculturelle ? Pour répondre à cette question, la moitié de la population (50%) choisit l'option « pas tellement », tandis que 35% des enquêtés choisissent de donner une réponse tranchante en disant que le manuel de la 3AS n'est pas susceptible d'une réelle exploitation culturelle et interculturelle, ni encore à une ouverture à l'Autre et à la culture mondiale. L'option « oui » est à la fin du classement avec seulement 15% de l'ensemble des réponses.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 42 : la susceptibilité du manuel de la 3AS à une exploitation interculturelle

		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	15	15,0	15,0	15,0
	Non	35	35,0	35,0	50,0
Pas tellement		50	50,0	50,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Figure 25 : les représentations des items 3, 4,5.



Comme nous l'avons précédemment signalé, nous avons uni sémantiquement chaque deux à trois items. C'est pour cette raison que nous avons opté pour une étude comparative des données à partir de chaque groupe d'items ayant pour objet la même variable. Ces trois items précédents, mesurant en ordre la présence de l'Autre et de sa culture dans le manuel, le degré de cette présence et l'exploitabilité culturelle et interculturelle du présent manuel, semblent solidement liés l'un à l'Autre. Dans les secteurs ci-dessus, nous avons mis en comparaison les résultats des trois. Les

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

secteurs révèlent une, presque similitude entre les données, ce qui prouve la corrélation entre les items.

D'un côté, 47% de la population affirme que l'Autre et sa culture ne sont pas présents dans la conception du manuel de la 3AS, de l'autre côté 49% des enquêtés qualifient cette composante comme entièrement absente, tandis que 37% de la totalité trouve que le manuel n'est pas susceptible d'une exploitation interculturelle et 50% de la population le qualifie comme « pas tellement » susceptible d'une telle exploitation. En revanche, pour les 14% qui trouvent que l'Autre et la culture de l'Autre sont présents dans le manuel, uniquement 8% d'entre eux, qualifient cette présence comme explicite. La majorité dominante de 43% trouve que cette présence est implicite en unissant ceux qui trouvent que les deux composantes sont présentes ou peu présentes.

Un recours à un tableau croisé peut être plus présentatif de la logique des réponses. Comme envisagé dans cette classification détaillée, croisant les trois items ci-dessous, nous pouvons constater que la majorité des enquêtes qui trouvent que le manuel est exploitable dans le volet culturel et interculturel trouvent que l' « Autre », et « la culture de l'Autre » sont présents dans la conception du manuel. De l'autre côté, la majorité qui trouve que le manuel est inexploitable dans le volet ciblé, elle affirme qu'il ne comporte pas les composantes questionnées. La même chose pour l'option « pas tellement exploitable », la majorité de ceux qui ont choisi l'option, trouvent que ce manuel est insuffisant dans ce volet culturel et interculturel.

Tableau 43 : tableau croisé des items 3, 4 et 5.

		« L'Autre étranger » et « la culture de l'autre » ont-ils leurs places dans le manuel de la 3AS ?			« l'Autre étranger » et « la culture étrangère » dans le manuel de la 3AS sont:		
		Oui	Non	Peu	Implicite	Explicite	absents
		Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre	Nombre
Trouvez-vous que le manuel est susceptible d'une réelle exploitation culturelle et à une véritable ouverture à l'Autre ?	Oui	12	1	2	7	5	3
	Non	0	34	1	3	0	32
	Pas tellement	2	12	36	35	1	14

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Pour ce qui est du croisement des deux axes « exploitabilité culturelle et interculturelle du manuel » et « degré de la présence des composantes », nous avons remarqué que même la minorité qui a répondu par « oui » en affirmant l'exploitabilité du manuel dans le volet étudié, elle a affirmé en majorité que cette présence est implicite. Nous avons constaté aussi, que la majorité de ceux qui ont trouvé le manuel non-susceptible d'une telle exploitation, ils ont affirmé la présence implicite, ou carrément l'absence de l' « Autre » et de sa culture.

Cela nous conduit à une même interprétation, les enseignants sont en majorité conscients du lien entre les deux variables et, c'est tout à fait logique. Comment peut-on dire d'un manuel scolaire qu'il est exploitable culturellement et interculturellement, tandis qu'il ne traverse l'Autre et sa culture que d'une manière implicite, pour ne pas dire qu'il ne traverse pas du tout ces deux composantes essentielles. Le lien de la cause à effet que nous avons, maintes fois confirmé, dans le cadrage théorique de cette recherche, unissant la composante culturelle, l' « Autre » et l'exploitation interculturelle se manifeste pleinement et pratiquement à travers nos données collectées. Si notre outil de médiation ne comporte pas la composante culturelle considérée comme la matière première de cette exploitation, peut-on parler réellement d'une ouverture à l'Autre ou encore d'une éducation à l'interculturel ?

Bref, la conclusion partielle que nous pouvons déduire à partir des données collectées de ces trois items, nous pouvons dire que les PES trouvent en majorité que le manuel scolaire de la 3AS n'est pas tellement exploitable au service du développement des compétences culturelle et interculturelle.

La seconde majorité le trouve « pas du tout » exploitable dans le sens questionné. La cause principale aux yeux de l'immense majorité, c'est l'absence totale ou la présence floue et implicite de « l'Autre étranger » et de « la culture de l'Autre ».

Analyse de l'item 6 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS nécessite une adaptation pour qu'il soit compatible avec les besoins de formation ?

Après avoir questionné la présence de certains critères de base dans la conception du manuel de la 3AS à savoir la composante culturelle et identitaire et l'ancrage du contenu dans la situation sociolinguistique actuelle, plurielle et bigarrée, il est temps de présenter les réponses des enseignants à la question qui s'interroge sur la nécessité d'une adaptation du manuel selon les besoins de formation de la génération actuelle.

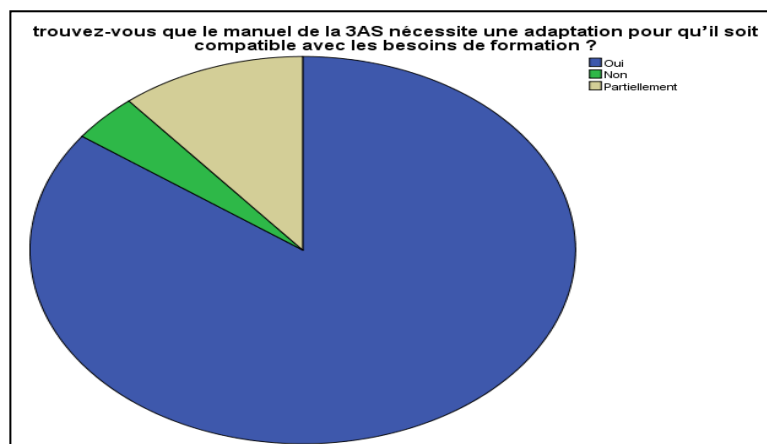
Nous avons jugé important de poser cette question, car, il est communément admis que les besoins de formation sont en changement perpétuel en fonction des changements générationnels et des réalités socioculturelles apparentes. Dans le tableau et le secteur ci-dessous, conçus par le logiciel de traitement de données SPSS, nous avons les réponses de notre population échantillon :

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 44 : La nécessité d'une adaptation du manuel de la 3AS aux besoins de formation.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	85	85,0	85,0	85,0
Non	4	4,0	4,0	89,0
Partiellement	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Figure 26 : la nécessité d'une adaptation du manuel de la 3AS aux besoins de formation.



Comme envisagé par les données, la majorité immense formant 85% de l'ensemble de la population questionnée, a affirmé la nécessité d'une urgente modification de ce manuel de 3AS. 11% du reste, trouve que le manuel nécessite un changement partiel, tandis que seulement 4% des enseignants le trouve très adéquat alors, il n'a pas besoin de changement ni de modification.

Ce qui est attirant dans ce dernier résultat, c'est le nombre des partisans du manuel qui est en recul significatif. Observons ensemble, ces données collectées des items précédents :

Items	Pourcentage des partisans
-Le manuel stimule l'interaction ?	15
-L'exploitabilité du manuel dans une approche interculturelle	15
-L'adaptabilité du manuel à la situation socioculturelle	11
-La présence explicite de la composante culturelle	8
-Le manuel n'a pas besoin d'un changement.	4

Cette mise en comparaison de ces items, nous a permis de déduire les résultats suivants :

- Ce sont presque les mêmes éléments qui ont répondu par « oui » dans ces items.
- Malgré que 15 % des enseignants affirment au début, que le manuel stimule l'interaction culturelle et malgré qu'ils aient affirmé ensuite l'exploitabilité de ce manuel dans une approche interculturelle, ce n'est que 8% de la population qui trouve que cette présence est explicite et

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

facilement identifiable et ce n'est que 4% de l'ensemble qui trouve que le manuel n'a pas besoin de changement.

- Bref, malgré qu'une partie des enquêtés trouvent que le manuel est bon à plusieurs niveaux, ils sont quasiment, tous d'accord sur la nécessité de son adaptation. Alors, que propose notre population pour le changement de ce dernier ?

Analyse de l'item 7 : Pourquoi ?

Pour répondre à cette question ouverte, les réponses des PES étaient multiples et variées. Cependant, les réponses gravitent autour des 6 axes suivants :

- La complexité et la non-clarté du contenu.
- L'ancienneté du contenu et des thématiques traitées dans le manuel de la 3AS.
- L'absence d'une prise en considération de certains nombres de données et de compétences indispensables pour la formation des apprenants.
- L'absence de la culture étrangère dans le manuel de la 3AS.
- L'écart entre le contenu du manuel et les objectifs des progressions.
- La distance par rapport à la réalité socioculturelle.

Au vu de la nécessité de remplir les données de cette question ouverte sur l'SPSS pour compter les fréquences de réponses, nous avons rempli chaque axe de réponses comme une question séparée tout en comptant les occurrences avec l'option « oui ». Cela veut dire que chaque « oui », représente l'axe cité dans la réponse de l'enquêté.

PS : certaines réponses ont touché simultanément plusieurs axes.

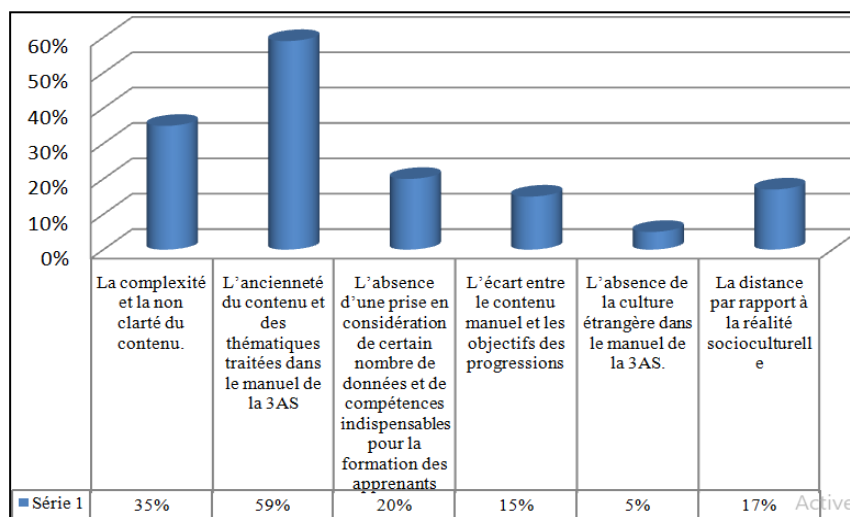
Tableau 45 : la fréquence des réponses de la critique du manuel de la 3AS.

La complexité et la non-clarté du contenu					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	35	35,0	35,0	35,0
	Non	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
L'écart entre le contenu manuel et les objectifs des progressions					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	15	15,0	15,0	15,0
	Non	85	85,0	85,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
L'absence d'une prise en considération des données et de compétences indispensables pour la formation des apprenants.					

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	20	20,0	20,0	20,0
Non	80	80,0	80,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
L'ancienneté du contenu et des thématiques traitées				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	59	59,0	59,0	59,0
Non	41	41,0	41,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
La distance par rapport à la réalité socioculturelle				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	17	17,0	17,0	17,0
Non	83	83,0	83,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Figure 27 : la fréquence des réponses.



Comme envisagé dans l'histogramme, la réponse la plus fréquente dans 59% des réponses, c'est celle qui trouve que le contenu et les thématiques du manuel sont anciens et ils nécessitent une réactualisation générationnelle :

- *Il est très ancien et il ne représente pas l'époque actuelle*
- *Des textes très archaïques et très anciens.*

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- *Le manuel scolaire comporte des supports très anciens dont le contenu n'intéresse pas les apprenants.*

En deuxième place, et avec une présence dans 35% des réponses, la complexité et la non-clarté du contenu du manuel sont considérées comme les critiques les plus récurrentes adressées à ce manuel de langue. Voici, quelques exemples des réponses données :

- *Manuel ennuyeux et contenus peu intéressant et difficile à comprendre.*
- *Supports usés et difficiles qui ne conviennent pas avec le niveau de nos apprenants.*
- *Parce que la plupart des supports nécessitent un effort de la part de l'apprenant, ceci dit qu'ils ne sont pas à sa portée.*

Dans 20% des réponses, le manuel a été critiqué de ne pas avoir contenu nombreux éléments et composantes indispensables pour la formation des apprenants. Voici, quelques exemples cités :

- *Anciens supports qui ne travaillent pas les besoins de formation.*
- *Le manuel de la 3As doit être compatible avec les besoins de formation.*
- *Pour répondre aux besoins des apprenants qui s'ouvrent sur un monde plus développé et plus technologique par rapport aux textes proposés dans le manuel.*

La distance entre le contenu du manuel et la réalité socioculturelle est une critique répétée dans 17% de l'ensemble des réponses :

- *Il est ancien et loin de l'actualité socioculturelle.*
- *Le contenu reflète l'image d'un programme qui est à son tour conçu depuis l'an 2005/6. L'appréhension de ceci indique que les contenus du programme donc, ainsi ceux du manuel sont censés être réactualisés. Ce tout est motivé par le simple principe suivant: l'élève est mis en situation qui évolue avec l'évolution de son environnement, donc la rénovation des pratiques et des méthodes dont le manuel fait partie de cette perspective de changement.*
- *Il ne représente pas la société actuelle dans laquelle l'apprenant est inscrit.*

Pour 15% des enseignants, le manuel nécessite une adaptation, car il y a un grand écart entre son contenu et les progressions annuelles récentes auxquelles les enseignants sont soumis dans leurs enseignements :

- *Tout simplement parce que les textes ne répondent plus aux critères fixés dans les progressions et ceux de l'élaboration du sujet du Bac.*
- *Pour atteindre les objectifs des nouvelles progressions.*
- *Parce que son contenu ne correspond pas aux nouvelles progressions aussi qu'il est peu loin des sujets proposés aux examens de baccalauréat.*

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Enfin, la cause la plus moins citée, dans les réponses des enseignants, c'est celle de l'absence de la culture étrangère que doit accompagner chaque processus d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, qui n'était pas présente que dans 5% des réponses :

- *La culture française est absente par rapport aux autres manuels de langue. Par exemple, dans le manuel d'anglais, la culture anglaise est bien présente tandis que ce n'est pas le cas dans le manuel français.*
- *Ils doivent intégrer les compétences culturelles et interculturelles dans le manuel en choisissant des supports authentiques.*
- *Il ne contient pas les éléments indispensables à la découverte de la culture et la littérature étrangère.*

Bref, à partir de ces exemples copiés intégralement sans aucune modification, et à partir de ces données présentées sur la récurrence des critiques dans les réponses des enquêtés, nous pouvons dire que la complexité et l'ancienneté des supports et des thématiques proposés sont les principaux points qui doivent être pris en considération dans ce manuel. Même pour ceux qui ont donné des réponses positives au début, ils ont affirmé par la suite, l'ancienneté des thématiques de ce manuel et la nécessité de sa réactualisation. Le fossé qu'il y a entre le contenu de ce manuel paru en 2009 et les progressions récentes qui répartissent les enseignements est aussi, un des dysfonctionnements signalés par nos enquêtés. En effet, les objectifs fixés dans les progressions annuelles et le contenu du manuel se semblent ne pas tellement avoir une même cadence pédagogique. Le fossé est bien identifiable et, c'est ce que nous avons révélé dans la partie analytique de notre pratique.

Pour ce qui est de la composante culturelle et interculturelle, objet principal de notre investigation, elle n'était pas citée que dans 5% de l'ensemble des critiques. Cela envisage bien l'importance accordée à ces composantes de la part des enseignants.

Analyse de l'item 8 : Si vous proposez un changement dans ce manuel, que sera-t-il ?

Pour cette question, nous avons émis des réponses à choix multiples:

- Des sujets d'actualité.
- Des thématiques plus abordables du point de vue linguistique.
- Des supports plus structurés.
- Des supports représentatifs de la culture étrangère.
- Des supports plus proches de la réalité socioculturelle du groupe social de l'apprenant.

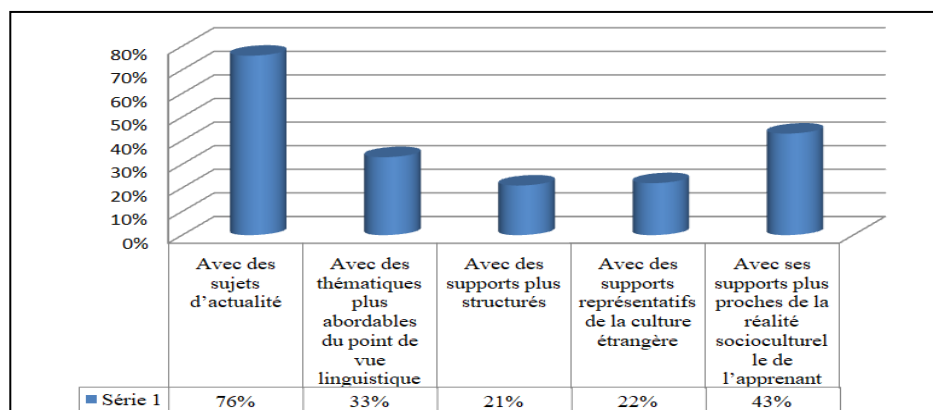
Pour cet item, nous avons demandé aux enquêtés de choisir exactement deux réponses. La saisie individuelle des options était une obligation pour pouvoir insérer les réponses sur l'SPSS. Comme résultats détaillés à toutes les options, nous avons eu les scores ci-dessous :

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 46 : propositions des PES pour la modification du manuel de la 3AS.

Un changement dans ce manuel de 3AS avec des sujets d'actualité					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	76	76,0	76,0	76,0
	Non	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Un changement dans ce manuel de 3AS avec des thématiques plus abordables du point de vue linguistique					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	33	33,0	33,0	33,0
	Non	67	67,0	67,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Un changement dans ce manuel avec des supports structurés					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	21	21,0	21,0	21,0
	Non	79	79,0	79,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Un changement dans ce manuel de 3AS avec ses supports plus proches de la réalité socioculturelle du groupe social de l'apprenant.					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	43	43,0	43,0	43,0
	Non	57	57,0	57,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Un changement dans ce manuel de 3AS avec des supports représentatifs de la culture étrangère					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	22	22,0	22,0	22,0
	Non	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100	100	100

Figure 28 : propositions des PES pour la modification du manuel de la 3AS.



Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Les PES ont choisi en majorité de 76%, l'option première qui trouve que le manuel doit inclure des sujets d'actualité. La nécessité d'une réactualisation des sujets traités dans le manuel semble à la tête de liste des propositions lancées par les PES. En seconde place et dans 43% des réponses, les PES affirment la nécessité d'une adaptation du contenu du manuel avec la situation socioculturelle des apprenants d'aujourd'hui. Ce résultat est harmonieux avec celui de l'item 2 dont la situation socioculturelle dans le manuel a été questionnée d'une manière séparée et dont les enseignants ont affirmé en majorité de 53%, que ce manuel n'est pas bien adapté à la situation socioculturelle de l'apprenant de cette ère.

Dans 33% des réponses, les enseignants ont proposé des supports plus abordables du point de vue linguistique. Dans 21% des cas, les PES suggèrent des supports plus structurés du point de vue méthodologique, tandis que dans 22% des réponses, les enseignants ont proposé des supports présentant la culture étrangère qui doit être indissociable de l'enseignement de la langue étrangère.

Analyse de l'item 9 : si le choix est le vôtre, quel projet pédagogique aurez-vous supprimé ?

Nous avons posé cette question aux PES pour identifier leurs réflexions pédagogiques. Comme nous le savons, le programme de la 3AS s'organise sur 4 projets pédagogiques : le projet historique / le projet argumentatif/ le projet exhortatif/ le projet littéraire. Nous cherchons à comprendre quel projet est le plus moins privilégié par les PES car, nous voudrions découvrir la préférence typologique des enseignants et la réflexion qui les guide et les oriente dans leurs pratiques de médiation.

Comme envisagé dans le tableau, le texte littéraire est avec une immense majorité de 70% le projet le plus privilégié par les PES. Le projet exhortatif est en deuxième place, avec 17% de l'ensemble des réponses, ensuite le texte historique avec 9% des réponses pour arriver enfin, au projet argumentatif qui n'est pas privilégié que par 3% de l'entière population.

Tableau 47 : le projet le plus préféré en 3AS.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Le projet historique	9	9,0	9,0	9,0
Le projet argumentatif	3	3,0	3,0	12,0
Le projet exhortatif	17	17,0	17,0	29,0
Le projet littéraire	70	70,0	70,0	99,0
Aucun	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Dans ce sens, nous pouvons dire que nous avons eu à partir de l'item deux conclusions :

- le texte littéraire est le plus moins privilégié au secondaire algérien.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

➤ Le texte argumentatif est le plus aimé et préféré dans le présent contexte.

La question que nous devons et que nous avons heureusement posée dans ce questionnaire, est le pourquoi ? Pourquoi le texte littéraire malgré, sa richesse culturelle et identitaire et son apport indéniable comme outil de médiation culturelle alliant les sociétés, les époques et les cultures différentes, demeure moins privilégié dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère ? Pour cette mise à distance collective par rapport à ce projet indubitablement riche et véhiculaire de sens ? Comme réponse à la question ouverte « pourquoi », nous avons eu les réponses ci-dessous.

Analyse de l'item 10 : Pourquoi ?

Comme toute réponse ouverte, les réponses étaient multiples et variées. Pour cette question, l'éventail des réponses était plus large, car chacun des enseignants, devait justifier selon la typologie textuelle qui est selon lui le moins privilégiée et qui est supprimable du programme de la 3AS. Malgré cela, nous avons essayé de regrouper les réponses selon de grands axes permettant leurs classifications et leurs traitements individuels par le logiciel SPSS. Après une lecture minutieuse des réponses, nous les avons classées en 12 axes de réponses qui sont cités et illustrés en ce qui suit :

A- Le texte littéraire est très difficile et complexe linguistiquement est structurellement par rapport au niveau des apprenants :

- *Ce type d'écrit constitue un sérieux handicap pour les élèves, car ils ne le comprennent pas.*
- *Parce que la nouvelle fantastique contient des supports difficiles à comprendre et à décortiquer linguistiquement et structurellement.*

B- Programme de la 3AS est chargé et il n'y a pas de temps pour exploiter bien le texte littéraire :

- *Je pense que, c'est un projet très intéressant, car il est riche en éléments, mais je suppose qu'il n'y a pas assez de temps pour l'exploiter et le réaliser dans les meilleurs délais cela, est dû au fait que l'année scolaire est plein d'arrêts de cours et de grève.*
- *Jamais arrivé à ce projet vu que le programme est très long (Faute de temps et de volume horaire). Je supprimerais la nouvelle fantastique puisqu'on n'a pas le temps de cerner tous les points qui la caractérisent.*

C- Les trois premiers projets sont plus intéressants que le projet littéraire :

- *Les 3 premiers projets sont plus efficaces et en rapport avec la société de l'apprenant. On peut en choisir des thèmes intéressants et très parlants.*
- *Les projets 1, 2 et 3 sont plus en adéquation avec la vie réelle de l'apprenant.*

D- Le texte littéraire n'est pas exploitable au secondaire, mais au supérieur :

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- *On pourrait l'intégrer aux études supérieures*
 - *Le texte littéraire est pour un public universitaire et pas avec un public ayant des difficultés en langue.*
- E- Le texte littéraire n'est pas essentiel pour la formation des apprenants et il n'a aucune utilité sociale :
- *Aucune utilité sociale pour ce type littéraire.*
 - *À quoi sert de les enseigner un texte littéraire ? l'argumentation pour apprendre à l'apprenant à argumenter dans sa vie, exhortation pour lancer l'appel, mais à quoi bon de lui présenter, un texte littéraire qui date de 1600 ou encore plus ?*
- F- Le texte littéraire est déjà étudié dans les deux niveaux précédents:
- *Parce qu'ils ont déjà étudié ce type de textes en 1ère année et en 2ème année*
 - *Il s'agit d'un projet déjà étudié au collège. Il vaut mieux se focaliser sur les trois premiers projets pour une bonne assimilation de la part des apprenants.*
- G- Le texte littéraire n'est pas proposé dans le BAC :
- *Le texte littéraire n'intéresse pas les apprenants n'étant jamais exploité au BAC*
 - *Difficile à enseigner et depuis la réforme en 2007 ce projet est inexistant au sujet de bac.*
- H- Les apprenants sont démotivés face à l'écrit littéraire, il préfère les textes traitant des sujets d'actualité :
- *Les élèves ne s'intéressent plus aux sujets littéraires et ils ne sont pas motivés pour les aborder.*
 - *Les élèves de cette époque ne s'intéressent pas à ces textes archaïques.*
- I- Le projet exhortatif n'est pas important :
- *Ce n'est pas essentiel*
 - *Il s'agit d'un type très simple qui ne nécessiterait pas forcément tout un projet.*
- J- Le texte exhortatif contient une partie argumentative alors, l'apprenant trouve des difficultés à distinguer :
- *Parce que c'est peut-être le projet exhortatif ressemble au texte argumentatif, les deux ont des exemples dans la partie textuelle.*
 - *je le considère comme une suite pour le projet argumentatif puisqu'il contient une partie argumentative, et l'apprenant trouve des difficultés à faire la différence entre les textes argumentatifs et exhortatifs.*
- K- Le texte historique est sans utilité pour les apprenants.
- *Ils apprennent déjà l'histoire de l'Algérie dans le module "histoire*

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

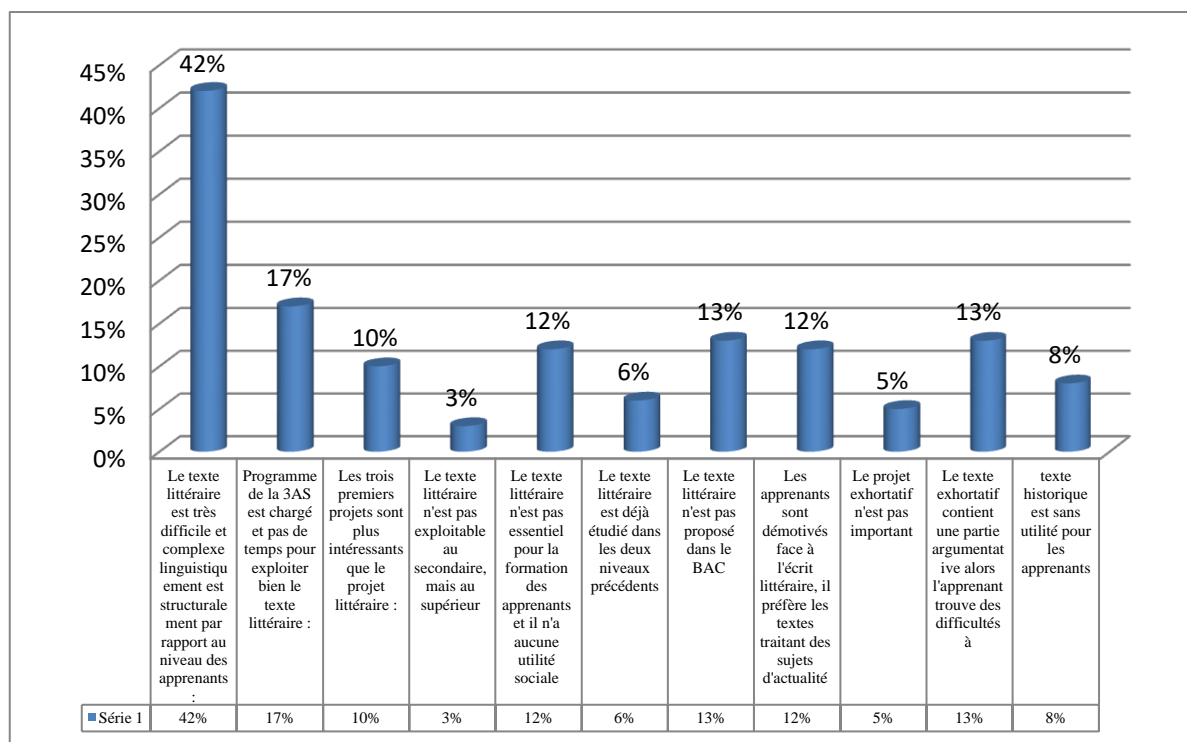
- *Le texte historique n'a aucune utilité pour l'apprenant, il apprend l'histoire de l'Algérie dans le projet 2 du module « histoire », alors, pourquoi cette répétition inutile ?*

L- Le texte argumentatif est étudié chaque année :

- *Il est abordé dans les 3 niveaux.*
- *Le projet est déjà enseigné dans les deux niveaux précédents. Je préfère le supprimer pour laisser du temps à une exploitation totale et minutieuse du texte littéraire.*

Comme nous l'avons cité, les causes de ces jugements de la part des enseignants, sont différentes. Certes, elles diffèrent selon la reformulation des idées, mais la réflexion était toujours, dans la cadre des 12 axes retenus, à la fin de la lecture de l'ensemble. Pour être plus précis, nous avons pu à l'aide de l'SPSS compter les fréquences de ces réponses. En ce qui est dessous, nous présentons les pourcentages cumulés de chaque axe de réponse :

Figure 29 : l'occurrence des réponses des PES



Comme envisagé dans l'histogramme d'occurrence, les justifications sont en majorité (9/12) relatives au texte littéraire. C'est logique, puisque dans 70% des réponses, les enseignants ont choisi de supprimer le texte littéraire. La cause principale de cette position hésitante vis-à-vis du texte littéraire semble principalement liée à son caractère linguistique difficile, à sa langue sophistiquée et son style artistique qui n'est pas accessible pour les apprenants de secondaire. Dans 42% des réponses, c'est cette idée de complexité et de difficulté linguistique et structurale du texte littéraire qui est évoquée. Le niveau des apprenants -jugé très limité- semble aussi parmi les remarquables justifications avancées contre ce type de texte éminemment culturel et figuratif. Pour

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

12% des réponses, cette typologie textuelle n'est pas motivante pour l'apprenant, mais au contraire, elle génère une passivité et un désintéressement considérable en classe de FLE. C'est pour cette raison que dans 3% des réponses, les enquêtés ont affirmé que le texte littéraire n'est pas exploitable au secondaire, mais au primaire.

Avec une occurrence dans 17% des réponses, les PES affirment voire, réclament le programme chargé de la 3AS. Pour eux, le contenu du programme ne peut être traité minutieusement dans son intégralité et dans tous ses volets avec le volume horaire précisé qui ne dépasse pas 3h par semaines dans les filières littéraires et avec toutes les ruptures scolaires prévues ou non prévues.

Dans 10% des réponses, les PES trouvent que les trois premiers projets sont plus intéressants que le projet littéraire. Dans 6% de l'ensemble, le texte littéraire est déjà exploité dans les niveaux scolaires précédents, alors pourquoi cette répétition inutile et dans 12% des réponses, le texte littéraire est jugé pas important pour la formation des apprenants et sans utilité sociale significative. Dans 12% des réponses, le texte littéraire est supprimable car, il n'est pas proposé dans le BAC.

Pour ce qui est des critiques avancées contre les autres types de textes, nous n'avons enregistré que 3 axes, dont deux sont relatifs au texte exhortatif jugé pas important dans 3% des réponses et stimulateur de confusion pour 13% des réponses et l'autre 8% contre le texte historique considéré sans aucune utilité réelle.

Dans cette recherche, nous ne critiquons pas les choix des enseignants, mais nous les présentons fidèlement pour comprendre la réalité de la médiation culturelle au secondaire algérien. Si le texte littéraire et malgré toute la richesse identitaire et culturelle qu'il assure et malgré son substrat culturel qui n'est jamais indéniable ou remis en cause, est jugé supprimable par les PES ? Peut-on parler d'une médiation pédagogique et culturelle au secondaire.

Lorsque nous avons analysé le manuel scolaire, nous avons bien confirmé que la composante culturelle qui existe dans le manuel scolaire de la3AS est bien centrée dans le dernier projet littéraire, car les trois premiers projets ne représentent pas cette composante, où ils la représentent d'une manière tellement floue et inaperçue. Donc, si nous supprimons ce projet, cela veut dire que nous avons supprimé une partie majeure de 45%¹ qui comporte la composante culturelle de ce manuel. En supprimant cette partie, peut-on parler d'une médiation culturelle et interculturelle en l'absence de la composante culturelle, matière première de ce processus ?

¹ 45% représente le pourcentage des textes ayant une composante culturelle dans le manuel de la 3AS, selon l'analyse du manuel.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Les PES ont affirmé en majorité que le texte littéraire est difficile pour les apprenants et ayant un registre non-accessible pour tout le monde. Nous ne nions pas, non plus cela, cependant, le rôle du médiateur consiste à jouer l'entremise entre le connu et l'inconnu, à aider les apprenants à franchir les contraintes sémantiques et à accompagner le processus de la découverte du sens. Alors, serait-il juste de parler d'une posture de médiateur avec ce désistement de leurs parts en choisissant d'éviter la complexité et la difficulté tout en gâchant la richesse du texte littéraire ?

Les enseignants affirment que les apprenants sont passifs face au texte littéraire, tandis qu'en réalité eux même approuvent une résistance vis-à-vis de ce type de texte éminemment artistique et face à ses styles et ses figures significativement ornementales. En effet, la résistance à ce type de texte ne parvient pas seulement de la part des enseignants, mais aussi de la part des concepteurs du programme et du manuel scolaire. En le mettant à la fin du programme et en le supprimant des propositions du baccalauréat, conduit à le dévaloriser aux yeux des enseignants et des apprenants qui cible bel et bien la réussite à l'épreuve officielle. En effet, il est à dire et à avouer solennellement que le texte littéraire n'est pas valorisé dans son intégralité au secondaire algérien. Dans les trois années 1AS, 2AS et 3AS, le texte littéraire est laissé pour le troisième trimestre qui est déjà travaillé dans une durée qui ne dépasse pas 1 mois de scolarisation et dont les apprenants commencent à être fatigués. Même traité, le manuel se contente d'une exploitation superficielle qui n'évoque pas profondément les aspects primordiaux du texte littéraire, y compris la dimension culturelle et interculturelle. Bref, le texte littéraire- source de richesse culturelle et interculturelle- demeure marginalisé, mal perçu et mal travaillé au secondaire.

D'après les données de cet item ayant comme question ouverte, nous avons constaté une tendance significative vers les textes argumentatifs et exhortatifs. Les PES préfèrent les textes qui traitent la réalité actuelle et les typologies servant l'apprenant dans sa vie quotidienne tout en accusant le texte littéraire d'être inutile, difficile et ancien. En réalité, les PES résistent au texte littéraire au nom du langage moderne et au nom de sa lecture littéraire difficile. Ils préfèrent opter pour le simple et l'efficace, pour faciliter leurs métiers d'enseignants médiateurs pédagogiques. Cependant, le métier de médiateur culturel, alliant deux mondes et deux cultures à partir d'un texte, demande de l'effort et du double effort.

Analyse de l'item 11 et l'item 12 :

- Sur l'échelle 1 sur 10 combien de support textuel du manuel de la 3AS vous exploitez annuellement ?
- Sur l'échelle 1 sur 10 combien d'images du manuel de la 3AS vous exploitez annuellement ?

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Nous avons décidé de mettre en analyse les deux items simultanément pour pouvoir comparer les résultats des deux variables. Nous avons posé ces deux questions, pour confirmer ou non l'usage de ce manuel par les PES. Comme l'avons dit, maintes fois, dans cette recherche, le manuel est un outil de médiation et il est le seul et l'officiel outil de médiation. Alors, nos enseignants font-ils confiance à cet outil ? Considèrent-ils le manuel scolaire comme étant leur seule référence ?

Tableau 48 : l'usage des supports textuels.

	Fréquence	Pourcentage	
Valide	1 sur 10	9	9,0
	2 sur 10	18	18,0
	3 sur 10	16	16,0
	4 sur 10	15	15,0
	5 sur 10	8	8,0
	6 sur 10	6	6,0
	7 sur 10	4	4,0
	8 sur 10	6	6,0
	9 sur 10	4	4,0
	10 sur 10	3	3,0
	Aucun	11	11,0
Total	100	100,0	

Tableau 49 : l'usage des supports iconiques.

	Fréquence	Pourcentage	
Valide	1 sur 10	22	22,0
	2 sur 10	10	10,0
	3 sur 10	7	7,0
	4 sur 10	4	4,0
	5 sur 10	3	3,0
	6 sur 10	1	1,0
	7 sur 10	2	2,0
	8 sur 10	1	1,0
	Aucun	50	50,0
	Total	100,00	100,00

Malgré les critiques adressées à ce manuel, le recours à son contenu est toujours fait. Pour ce qui est des textes, 58% des enseignants affirment qu'ils utilisent de 1 à 4 supports par année. Pour

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

31% de la population, ils utilisent de 5 à 10 supports textuels du manuel scolaire, par année. Pour le 11% des enquêtés, le manuel de la 3AS n'est jamais employé dans leurs pratiques pédagogiques.

La médiane d'usage est presque 5 supports par année. Ce taux est considérable par rapport à un usage annuel de texte équivalent à 8 supports par année, en totalité. Cela veut dire que, les PES font toujours et, en majorité, confiance en ce manuel scolaire. La contradiction que nous soulevons ici, c'est le fait qu'au début le manuel a été critiqué pour l'ancienneté des thématiques et des sujets et pour nombreuses autres choses et qu'au début, 85% de l'ensemble les enseignants ont affirmé qu'ils sont d'accord avec le changement de ce manuel, cependant ils continuent de l'utiliser. Ce recours au manuel ne peut en aucun cas être critiqué, en l'absence d'un cadre de références. Le manuel est le seul corpus qui permet de garder le train d'enseignement-apprentissage sur ses rails. Bref, malgré toutes les critiques, le manuel de la 3AS est toujours employé.

Pour ce qui est des images, 50% de la population affirme qu'aucune image du manuel n'est utilisée, tandis que 43% des enseignants affirment qu'ils utilisent les images du manuel d'une fois à 4 fois au maximum. Ce n'est que 7 % de l'ensemble qui utilise plus de 4 supports iconiques par année. La moyenne d'usage des images du manuel ne dépasse pas le seul support pour chaque enseignant chaque année. Cela veut dire qu'en totalité, les enseignants utilisent très rarement, les images du manuel. Il est à noter que lors de notre analyse, nous avons pu révéler la composante culturelle qu'il y a dans les images du manuel de la 3AS, mais en trouvant que les enseignants n'utilisent pas ces supports, nous pouvons dire que les composantes identifiées ne sont pas travaillées réellement en classe de langue. Un écart significatif est, alors, constaté.

Analyse de l'item 13 : au cas où vous auriez choisi de travailler un support textuel, iconique et sonore hors du manuel scolaire, sur quel critère de base vous vous appuyiez principalement pour choisir celui-ci ?

Pour cet item, nous avons des réponses à choix multiples. Nous avons donné aux enseignants la possibilité de choisir deux réponses de celles proposées. Comme scores des réponses différentes, nous avons obtenu les données suivantes :

Tableau 50 : l'occurrence des critères de choix de support.

La pertinence de la thématique traitée					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	80	80,0	80,0	80,0
	Non	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

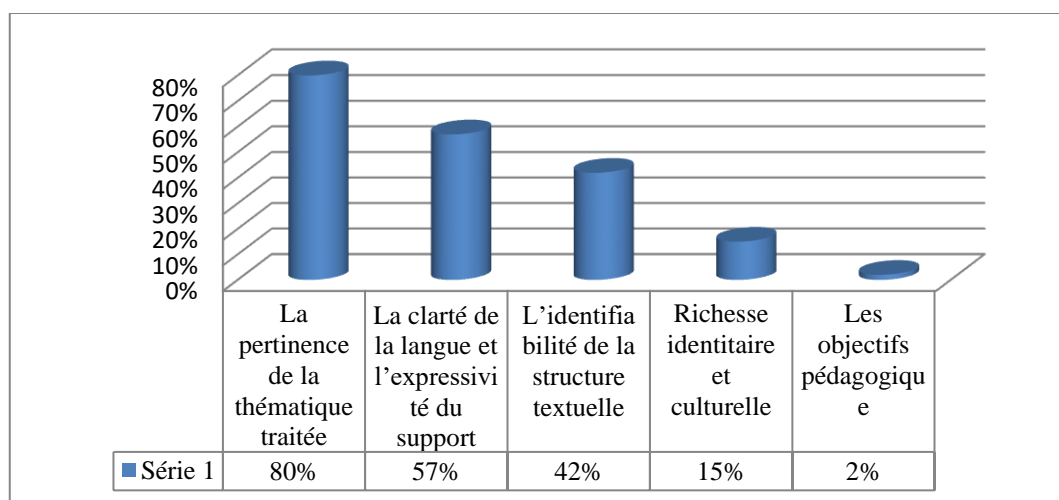
La clarté de la langue et l'expressivité du support					
--	--	--	--	--	--

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	57	57,0	57,0	57,0
Non	43	43,0	43,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
L'identifiabilité de la structure textuelle				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	42	42,0	42,0	42,0
Non	57	57,0	57,0	99,0
3,00	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
Richesse identitaire et culturelle				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	15	15,0	15,0	15,0
Non	85	85,0	85,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	
Les objectifs de la séquence				
	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	2	2,0	2,0	2,0
Non	98	98,0	98,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Pour plus d'envisageabilité à nos données, nous avons opté pour l'histogramme suivant :

Figure 30 : l'occurrence des critères de choix de support.



Comme représenté par la forme graphique ci-haut, le critère le plus choisi pour le choix du support hors du manuel, c'est la pertinence de la thématique traitée avec 80% des fréquences. Nos enseignants choisissent alors, les supports selon de la thématique, sa nouveauté et son importance. La clarté de la langue est, en deuxième place, avec 57% des réponses. L'identifiabilité de la

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

structure textuelle est en troisième place de privilège avec 42% de l'ensemble. La richesse culturelle et identitaire du support est, en dernière place, avec 15% des réponses. Cela veut dire que ce dernier critère est le moins pris en considération dans le choix du support travaillé en classe de langue. Les critères principaux alors, sont :

- La pertinence de la thématique.
- La simplicité de la langue du support.
- L'identifiabilité de la structure textuelle.

Ces trois critères privilégiés renforcent et expliquent les données précédentes que les enseignants résistent réellement à la complexité linguistique. Ils préfèrent le simple du point de vue linguistique et structural. Pour eux, la richesse culturelle et identitaire n'est pas dans leur centre d'intérêt et, c'est pour cette raison que l'immense majorité a choisi de supprimer le texte littéraire qui allie la langue à la culture.

Analyse de l'item 14 : en classe de FLE, préférez-vous exploiter des supports représentatifs de la culture de l'apprenant ou représentatifs de la culture française.

Nous avons administré cette question dans le cadre de la deuxième rubrique qui regroupe les questions sur les supports et les choix de support. Pour parler d'une médiation culturelle ou encore, d'une posture d'un enseignant médiateur, il est nécessaire que les deux cultures, nationale et étrangère soit présente en classe de langue. Pour ce qui est de la culture nationale, elle est déjà présente avec et par l'apprenant, mais la culture étrangère, soit elle est évoquée par l'enseignant à travers ses choix didactiques et ses pratiques pédagogiques ou elle sera entièrement absente. Bref, c'est l'enseignant médiateur qui décide et qui gère cette présence de la culture étrangère.

Tableau 51 : la culture travaillée en classe de FLE.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Représentatifs de la culture de l'apprenant	67	67,0	67,0	67,0
Représentatifs de la culture française.	20	20,0	20,0	87,0
les deux à la fois	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

D'après les réponses de nos enquêtés, 67% de la population choisit la culture de l'apprenant pour qu'elle soit traitée et travaillée en classe de langue. 20% de la population préfère la culture étrangère, tandis que pour 13% des enquêtés, les deux cultures doivent être interpellées simultanément en classe de langue. Le recours à une question ouverte qui s'interroge sur les

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

motifs de ces choix didactiques des PES, était nécessaire pour pouvoir trouver des réponses intégrales et une image complète sur leurs réflexions et sur leurs choix didactiques.

Analyse de l'item 15 : Pourquoi ?

Comme, c'est le cas dans toutes les questions ouvertes, les réponses sont variées et multiples, cependant de grands axes de réponses se manifestent toujours dans ce type de questions d'expression libre. Dans le cas de cette question qui s'interroge sur le « pourquoi » de ce choix de culture en classe, nous avons eu, après la lecture et la classification, 7 axes de réponses. En ce qui suit, nous présentons ces axes illustrés avec quelques exemples donnés par les PES :

- A- La culture de l'apprenant pour impliquer l'apprenant dans l'apprentissage. De plus que le contenu soit proche de la réalité de l'apprenant, de plus que l'apprentissage soit facile et efficace :
- *Pour les mettre dans une situation concrète qui les connaît, chose qui les aide à réfléchir et à se motiver.*
 - *Il serait préférable d'enseigner la langue française tout en restant dans le cadre socioculturel de l'apprenant, cela lui permettra de se concentrer uniquement sur l'aspect langagier, augmentant ainsi ses chances d'assimiler l'information dispensée.*
 - *Pour attirer leur attention et faciliter l'assimilation des apprentissages.*
 - *Pour impliquer l'apprenant et le motiver. Pour avoir l'interaction souhaitée. Pour simplifier le cours et le rendre agréable. Le socioaffectif de l'apprenant doit être pris en considération.*
 - *Le contexte est important, mais cela ne veut pas dire, écarter l'élève de la culture étrangère, mais privilégier la sienne pour plus de maîtrise.*
- B- La culture de l'apprenant, car il doit apprendre la langue et son contexte d'abord :
- *C'est mieux de travailler le monde de l'apprenant qui le reconnaît.*
 - *Puisque je ne vois pas d'intérêt de faire apprendre à l'élève la culture française, son contexte est plus important.*
- C- La culture étrangère car, l'apprenant possède une idée déjà sur son environnement, mais pas sur celui qui est étranger. C'est la seule occasion pour le découvrir :
- *L'apprenant a déjà une idée sur sa culture et ce n'est pas le cas pour la culture étrangère. C'est la seule occasion pour faire.*
 - *L'apprentissage de la langue doit être accompagné de celui de la culture étrangère, c'est une nécessité.*
- D- La culture étrangère pour apprendre aux apprenants de s'adapter partout et dans le contexte étranger:

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Pour développer des individus capables de s'adapter partout et dans toutes les situations
- Il faut préparer un apprenant communicant en contexte étranger.

E- Les deux cultures pour impliquer l'apprenant d'une part, et pour l'aider à faire découvrir l'autre culture de l'autre part :

- Les deux car, la finalité est d'ouvrir l'apprenant sur le monde en s'appuyant sur ses propres valeurs

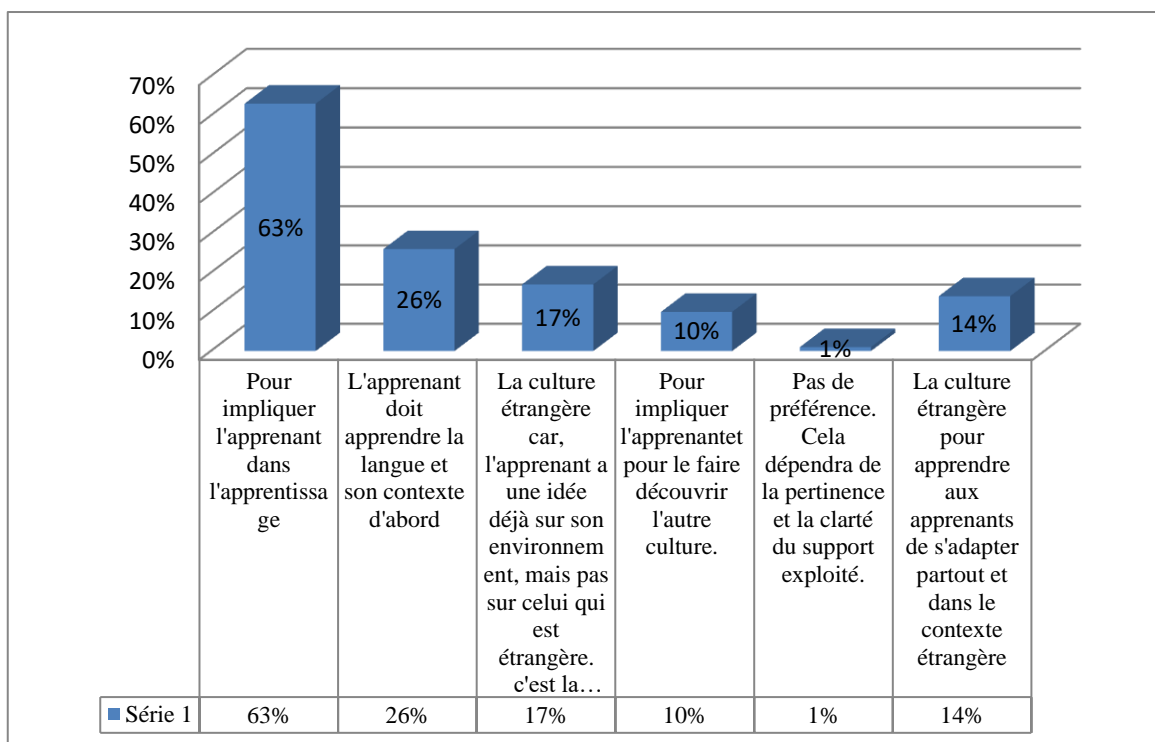
- Pour apprendre à voir l'autre, à l'accepter et le respecter

F- Pas de préférence. Cela dépendra de la pertinence et de la clarté du support exploité.

- Pourvu de la clarté du support, qu'il permette d'atteindre mes objectifs.

Pour les fréquences des réponses, nous avons obtenu les données suivantes représentées dans l'histogramme ci-dessous, pour qu'elles soient plus représentatives et facilement lisibles :

Figure 31 : fréquences des justifications des choix de la culture.



Comme représenté par l'histogramme, la réponse la plus fréquente dans 63% des questionnaires, c'est celle qui défend la culture de l'apprenant en classe de langue. Cette idée de choisir la culture de l'apprenant porte bénéfice pour l'apprenant et pour le processus d'apprentissage, trouve ses origines dans plusieurs explications proposées par les PES (voir les exemples ci-haut). En totalité, les réponses de cette thèse gravitent autour des expressions-clés suivants :

- Impliquer l'apprenant.
- Faciliter l'accès au sens.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Attirer l'attention et motiver.
- Interpeller le socioaffecte de l'apprenant.
- Faciliter l'assimilation linguistique.

En effet, et malgré les différents styles avec lesquels les réponses sont formulées, elles ont tous la même réflexion qui stipule qu'il est préférable d'enseigner la langue étrangère dans le cadre de la culture de l'apprenant, car cela facilite son assimilation du fait appris et attire son attention puisque le contexte appartient à lui. Pour les PES, l'apprenant est plus attentif et éveillé lorsque l'apprentissage stimule son socioaffecte.

Dans une deuxième place d'occurrence et avec 26% de l'ensemble, les PES ont toujours choisi la culture de l'apprenant en affirmant que l'apprenant doit apprendre son contexte d'abord. Pour cette question, nous avons compté 31 occurrences des expressions qui trouvent que la culture étrangère doit être travaillée en classe en même temps que la langue étrangère. Avec 17 occurrences, la culture étrangère doit être enseignée en classe et pas la culture de l'apprenant, car celui-ci possède déjà une idée sur sa culture, mais il n'a pas une chance de connaître la culture de l'autre qu'en classe de langue. Dans 14 réponses, la culture étrangère doit être enseignée pour préparer l'apprenant à de réelles rencontres avec l'Autre étranger et pour qu'i soit communicant en contexte étranger.

Enfin, avec 10% des occurrences, les deux cultures doivent être travaillées simultanément pour impliquer l'apprenant d'une part, et pour le préparer à la rencontre culturelle de l'autre.

Force est de mettre sous lumière deux commentaires qui nous ont tellement attiré l'attention :

1-« Lorsqu'on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère, on parle de l'immersion dans la culture de la langue cible, l'apprenant sera motivé en connaissant une nouvelle culture, mais je pense qu'il faudrait appliquer cela au primaire donc avec un public jeune, car avec un public adolescent, je pense qu'il aurait une certaine résistance surtout avec la situation actuelle de langue française en Algérie. »

2-« L'identification personnelle de nos apprenants n'assimile pas la culture française (différence de culture et de religion) »

Dans ces deux commentaires, les enquêtés soulèvent un problème lié à la mise en œuvre de la culture étrangère en classe de langue qui est la résistance à cette dernière. En effet, il est vain de nier que l'introduction de la culture étrangère est entourée d'un halo de résistance qui est lié à la mise en relief de la grande différence entre la culture de l'apprenant et celle étrangère. Des terrains de conflit peuvent naître suite à cette rencontre si elle n'est pas bien gérée et, c'est exactement

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

pour cette raison que les enseignants choisissent de travailler la culture proche de l'apprenant et représentative de son monde.

Bref, à partir des données de cette question, nous pouvons dire et confirmer que la culture proche de l'apprenant est privilégiée plus que la culture étrangère quoique le cours soit un cours de langue étrangère. Ce choix d'enseigner la langue en rupture de sa culture est-il au service de la formation d'interlocuteur interculturel ? Est-il au service du développement de la compétence interculturelle ? La réponse est non. Séparer la langue et ses composantes culturelles, c'est ôter réellement l'âme de la formation à l'interculturel.

-Synthèse partielle des résultats de la rubrique « 2 » intitulé : Supports, choix et manipulation des supports.

Certes, nous ne pouvons pas avancer des résultats concluants à partir de cette rubrique de question sans la compléter avec l'autre, cependant cette rubrique nous a permis de comprendre beaucoup de choses sur les choix et la justification des choix didactiques des enseignants. Nous avons questionné dans cette première partie l'enjeu des choix didactiques, car le développement des compétences culturelles et interculturelles exige des choix didactiques et pédagogiques au service de celle-ci. Après avoir questionné leurs avis sur le manuel de la 3AS, sur l'interactivité culturelle qui envisage, sur la présence de l'Autre et de la culture dans sa conception et avoir questionné leurs usages des supports du manuel, les critiques adressées à celui-ci et les critères qui motivent leurs choix de supports et de la culture travaillée en classe, nous avons constaté que :

- Pour la majorité des enseignants, le manuel ne stimule pas les interactions culturelles et interculturelles.
- Pour la majorité, le manuel de la 3AS n'est pas adapté avec la situation socioculturelle actuelle et nous voulons dire par la situation socioculturelle, le monde bigarré et pluriel dans l'apprenant d'aujourd'hui s'implique.
- Pour la majorité des enseignants, le manuel de la 3AS ne révèle pas la présence de l'Autre étranger ni encore de la culture de l'Autre.
- Parmi la minorité qui trouve que l'Autre et la culture de l'Autre sont présentes dans la conception, une majorité dominante trouve que cette présence est implicite.
- La majorité des PES trouve que le manuel n'est pas susceptible d'une exploitation interculturelle.
- La majorité immense des PES trouve que le manuel de la 3A nécessite une adaptation de contenu à plusieurs niveaux.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- Les niveaux qui nécessitent une adaptation urgente sont les sujets traités qui doivent être mis à jour, le discours des supports qui doit être plus simple et standard et les réalités traitées qui doivent être plus proches de la réalité socioculturelle de l'apprenant.
- Malgré les insuffisances réclamées dans la conception de ce manuel, les textes du manuel demeurent toujours employés par la majorité des PES. Il est alors, l'outil de médiation généralement employé, dans le cycle. Cependant, les images sont très peu exploitées par les enseignants bien qu'elles contiennent une certaine composante culturelle exploitable au service du développement d'une compétence interculturelle.
- La diversité culturelle et identitaire n'est pas choisie comme un élément qui doit être, sujet d'adaptation, dans le manuel de la 3AS, ni encore comme un critère principal de choix des supports.
- L'immense majorité de PES préfèrent supprimer le texte littéraire en le considérant comme difficile, ancien et inutile pour les apprenants d'aujourd'hui, tout en ignorant complètement la richesse culturelle de ce type de texte exceptionnellement représentatif de l'Autre et de son monde.
- Les PES préfèrent en majorité, de placer leurs enseignements dans un contexte culturel proche de l'apprenant pour éviter la résistance générée suite à la rencontre des deux mondes en présence, pour impliquer l'apprenant et faciliter le processus d'enseignement-apprentissage.

En guise de synthèse, nous avons pu faire d'une pierre deux coups :

- Valider auprès d'un grand public les résultats de notre analyse du manuel et confirmer que les deux composantes culturelle et interculturelle ne sont présentes que d'une manière floue, difficilement identifiable et presque inaperçue dans le manuel de la 3AS.
- Dire d'une manière fondée que la composante culturelle et interculturelle n'est pas prise en considération au niveau des choix didactiques des PES. Ces derniers préfèrent la simplicité et la clarté linguistique et structurale pour préparer l'apprenant au BAC et ils résistent à toutes formes de contenu qui peut être source de gêne éphémère, y compris le gêne de l'inconnu que véhicule l'introduction de la culture étrangère, en classe de langue.

Bref, la réflexion et les choix didactiques sont en majorité, plus centrés sur la formation d'un candidat au BAC, pas pour la formation d'un locuteur interculturel ou pour développer des compétences culturelle et interculturelle auprès des apprenants du secondaire. Après avoir examiné le côté des choix et des réflexions didactiques, il est temps de présenter les résultats des items de la deuxième rubrique à travers lesquels, nous avons questionné le volet pédagogique.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

VI.2.3. Troisième rubrique : pratiques enseignantes et réflexions pédagogiques

Dans cette rubrique plus centrée sur l'aspect pédagogique, nous avons 15 items : 13 sont à choix multiples et 2 sont ouvertes. À travers cette série de questions, nous visons l'identification de posture de l'enseignant médiateur au secondaire algérien. Nous cherchons aussi, de voir si les enseignants accomplissent réellement cette tâche d'entremise, entre les univers en présence et entre les personnages de l'acte d'apprentissage.

Item 16 : en classe de langue, travaillez-vous plus les travaux binaires, de groupes ou individuels ?

Nous avons posé cette première question, dans le cadre de cette rubrique, et dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse à la médiation pédagogique et au développement d'une compétence interculturelle, car le principe de base de l'interculturalité étudiée, c'est l'interaction des apprenants et des univers. Parler d'une interculturalité ou d'une compétence interculturelle suppose la présence d'une interaction entre les apprenants, leurs enseignants et entre leurs mondes, avec le monde que représente la langue/ culture étrangère. Alors, nos enseignants optent-ils pour un travail interactif en classe de langue ?

Tableau 52 : la modalité du travail la plus préférée.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Les travaux binaires	18	18,0	18,0	18,0
Les travaux de groupe.	25	25,0	25,0	43,0
Les travaux individuels	57	57,0	57,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

D'après les résultats recueillis, la majorité de 57% des enseignants préfèrent le travail individuel, tandis que 18% d'entre eux, préfèrent les travaux binaires et 25% le travail de groupe. De façon générale, 43% des PES privilégient d'opter pour le travail interactif. Mais, pourquoi ce choix de modalité ?

Analyse de l'item 17 : Pourquoi ?

Pour répondre à la question pourquoi, chaque enseignant a choisi de défendre ou de justifier le choix qu'il a fait. Dans l'ensemble, nous avons retenu 6 axes de réponses qui sont les suivants :

A. Le travail individuel pour développer l'autonomie de l'apprenant :

- Pour la découverte autonome.

- Le travail individuel entraîne l'apprenant à l'autonomie.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

B. Le travail individuel car, c'est plus organisé, plus efficace et moins bruyant :

- *C'est plus motivant et moins bruyant.*

- *Travailler en groupe parfois est synonyme de tout sauf travailler. Je préfère le travail individuel.*

C. Le travail individuel car, l'évaluation est individuelle et l'examen final est individuel :

- *C'est le système qui l'oblige à l'évaluation individuelle qui est sanctionnant.*

- *C'est plus pratique. L'apprenant est examiné seul dans le Bac alors, il faut apprendre à travailler seul.*

D. Le travail individuel pour pouvoir évaluer l'avancement et les insuffisances des apprenants un par un :

- *Les acquis diffèrent d'un élève à un autre.*

- *Pour faire connaître le niveau de chaque étudiant.*

E. Le travail de groupe ou binaire pour développer un esprit de partage et de compétition et pour favoriser l'échange :

- *Pour pouvoir gérer la classe et le temps tout en favorisant l'échange.*

- *Pour apprendre que recevoir, c'est aussi donner.*

F. Le travail de groupe ou binaire pour accélérer la découverte :

- *Parce que ce genre de travaux facilite l'acquisition des compétences.*

- *Le travail de groupe a un impact bénéfique pour la construction rapide des savoirs.*

Comme fréquence de répétition des réponses, nous avons eu le bulletin suivant :

Tableau 53 : la récurrence des réponses sur la modalité du travail pédagogique préféré.

Le travail individuel pour développer l'autonomie de l'apprenant					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	22	22,0	22,0	22,0
	Non	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Le travail individuel car, c'est plus organisé, plus efficace et moins bruyant					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	11	11,0	11,0	11,0
	Non	89	89,0	89,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Le travail individuel car, l'évaluation est individuelle et l'examen final est individuel					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Valide	Oui	18	18,0	18,0	18,0
	Non	82	82,0	82,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Le travail de groupe ou binaire pour développer un esprit de partage et de compétition et de favoriser l'échange.					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	33	33,0	33,0	33,0
	Non	85	85,0	85,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Le travail individuel pour pouvoir évaluer l'avancement et les insuffisances des apprenants un par un					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	27	27,0	27,0	27,0
	Non	73	73,0	73,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Le travail de groupe ou binaire pour accélérer la découverte					
		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Oui	22	22,0	22,0	22,0
	Non	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Comme représenté dans ce bulletin détaillé de l'SPSS, la majorité des axes de réponses (4/6) sont relatifs au travail individuel, tandis qu'uniquement deux axes de réponses sont liés au travail binaire et au travail de groupe. Avec une occurrence dans 22%, les apprenants affirment qu'ils préfèrent le travail individuel, car il permet de développer l'autonomie de l'apprenant. Dans 11% des réponses, le motif de préférence du travail individuel est lié à son caractère plus organisé, plus efficace et moins bruyant. Pour 18% des enseignants, le travail individuel est plus pratique, car l'apprenant va passer ses examens seul et pas en groupe, tandis que pour 27% des PES le travail individuel permet de surveiller individuellement l'apprentissage et de suivre un par un, le développement de chaque apprenant.

Pour ce qui est des axes de réponses liés au travail interactif binaire ou de groupe, dans 33 occurrences dans les réponses, les PES trouvent que cette modalité interactive permet de développer l'esprit de partage et de compétition et permet de favoriser l'échange des apprentissages en classe de langue. Avec 22 occurrences, les PES trouvent que ce dispositif de travail pédagogique binaire ou groupal permet d'accélérer le processus de découverte et d'apprentissage comme il permet de gagner du temps.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Entre ceux qui préfèrent le travail individuel et ceux qui préfèrent celui du groupe ou binaire, le problème semble entièrement au niveau de la définition des notions pédagogiques. D'abord, pour ceux qui optent pour le travail individuel, l'autonomie est mal définie. L'autonomie n'est jamais, le fait d'individualiser le processus d'apprentissage et de demander à l'apprenant d'enfermer sur soi pendant son apprentissage. En effet, l'autonomie se développe dans et par le travail interactif, car elle ne constitue pas un don, mais une compétence qui se développe. Cela veut dire que, lier l'autonomie à l'apprentissage individuel ne reflète pas réellement une conscience de l'importance du travail de groupe par les PES. Justifier le recours au travail individuel par le besoin d'évaluer un par un la progression des apprenants ou encore par l'épreuve du BAC passée individuellement, représente une réflexion pédagogique centrée sur la formation à l'examen, et pas à la réelle vie qui demande de former des apprenants autonomes dans leurs collectivités et malgré de leur interactivité permanente. Ensuite, le travail de groupe est, aussi mal défini au niveau de ces objectifs. La majorité des PES le perçoivent comme étant un outil accélérateur de l'apprentissage par l'échange qu'il génère et qui permet de développer l'esprit de partage et de compétition. Effectivement, ces points bénéfiques sont les dérivés naturels du travail binaire ou groupal. Cependant, les enseignants n'ont pas passé en silence l'apport identitaire de cette modalité de travail qui exige le dialogue, la collaboration et l'entente réciproque pour réussir la tâche d'apprentissage demandée. Il ne faut pas passer en silence qu'en dialoguant et qu'en mettant face à face nos apprenants en classe de langue, il y a un partage identitaire qui se manifeste pleinement.

Il ne faut pas cependant, confondre le travail de groupe avec le désistement de la tâche du médiateur. Impliquer les apprenants dans un travail de groupe ne doit pas être considéré comme un moment de détente pédagogique pour l'enseignant où il laisse le contrôle total au gérant de groupe. Au contraire, avec le travail interactif, le rôle du médiateur se manifeste pleinement pour guider, orienter, réguler les confrontations culturelles et identitaires et surveiller les progressions individuelles...

Bref :

- L'autonomie ce n'est pas le synonyme du travail individuel.
- L'autonomie peut se développer en groupe.
- Le travail de groupe a un volet identitaire et culturel qui ne doit pas être ignoré, qu'il est important d'interpeller en classe de langue et qu'il faut bien gérer pour la formation des interlocuteurs.
- La formation des apprenants ne doit pas être centrée sur le BAC, mais sur le développement de compétences réelles et concrètes servant la vie collective des apprenants.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Analyse de l'item 18 : en formulant vos objectifs pédagogiques, vous ciblez le plus souvent quels objectifs ?

Figure 32 : les objectifs d'apprentissage les plus ciblés.

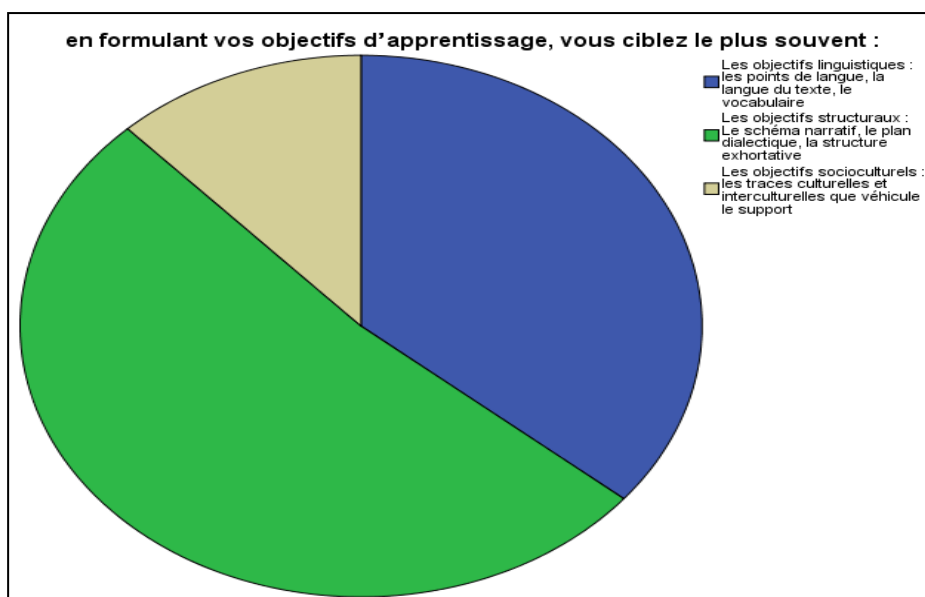


Tableau 54 : les objectifs d'apprentissage les plus ciblés.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Les objectifs linguistiques	36	36,0	36,0	36,0
Les objectifs structuraux	52	52,0	52,0	88,0
Les objectifs socioculturels	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Nous avons posé cette question dans cette rubrique exclusivement pédagogique pour débroussailler les types d'apprentissage les plus formulés par nos PES et pour identifier, par corollaire, leurs réflexions pédagogiques et comment ils voient la finalité de leur métier d'enseignant. Un objectif d'apprentissage, ce n'est pas seulement une expression qui désigne le but que nous voulons atteindre à la fin de la séance ou de la séquence d'enseignement. Un objectif pédagogique reflète une réflexion didactique et pédagogique. Il définit la posture de l'enseignant dans cette séance et l'idée avec laquelle, ce dernier vient en classe de langue. Alors, nos enseignants veulent-ils former de réels interlocuteurs interculturels ?

D'après nos résultats, les objectifs pédagogiques formulés sont, pour 52% des enseignants, principalement structuraux (le schéma narratif, le plan dialectique, la structure exhortative..). Pour 36 % des enseignants, les objectifs pédagogiques sont centrés sur le côté linguistique (les points

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

de langue, la langue du texte, le vocabulaire..), tandis que seulement 12% de l'ensemble de la population trouve que les objectifs doivent être sociolinguistiques et socioculturels.

Nous ne cachons pas notre surprise de ces résultats, car ses derniers veulent dire que la classe de langue forme des candidats au baccalauréat et non des acteurs sociaux. Le fait de cerner en majorité les objectifs structuraux, suppose que les enseignants forment les apprenants à la lecture décontextualisée des énoncés pour déterminer les parties du texte et réussir leurs examens. Cependant, le développement des compétences sociales et culturelles demande un accès au sens implicite et explicite, chose que nous ne pouvons pas faire avec la lecture structurale isolée des énoncés.

Si l'apprenant sait faire la décortication structurale de son texte, c'est bien. Cela va lui permettre de réussir son examen, certainement, et de faire son compte-rendu du bac en toute facilité. C'est magnifique. Mais est-ce que cela va lui servir hors de contexte de la classe ? Est-ce que cela va faciliter sa communication avec l'autre ? Pas évidemment.

Bref, et bien qu'il n'est pas tellement correct, d'avancer des conclusions avant la fin de l'analyse de l'ensemble des résultats, nous tenons à dire qu'avec ses objectifs, c'est très tôt de parler d'une approche interculturelle au secondaire algérien.

Analyse de l'item 19 : comme activité de synthèse de compréhension, préférez-vous :

Tableau 55 : les activités de synthèse de compréhension les plus travaillées.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Les résumés	7	7,0	7,0	7,0
Les comptes rendus des textes	80	80,0	80,0	87,0
Les activités de recherche documentaire	4	4,0	4,0	91,0
Les activités interactives	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Toujours dans l'objectif d'identifier les pratiques pédagogiques des PES, nous avons posé cette question pour savoir quel type d'activités de synthèse utilisent les enseignants à la fin de leurs séances. Comme représenté dans le tableau, 80% des PES demandent aux apprenants de faire le compte-rendu du support à la fin de son analyse. Ce choix est logique, car dans le BAC, la production écrite est toujours un compte-rendu. Nous revenons au même résultat précédemment déduit, qu'au secondaire, nous formons des candidats au Bac et pas des acteurs sociaux, linguistiquement et culturellement performants.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

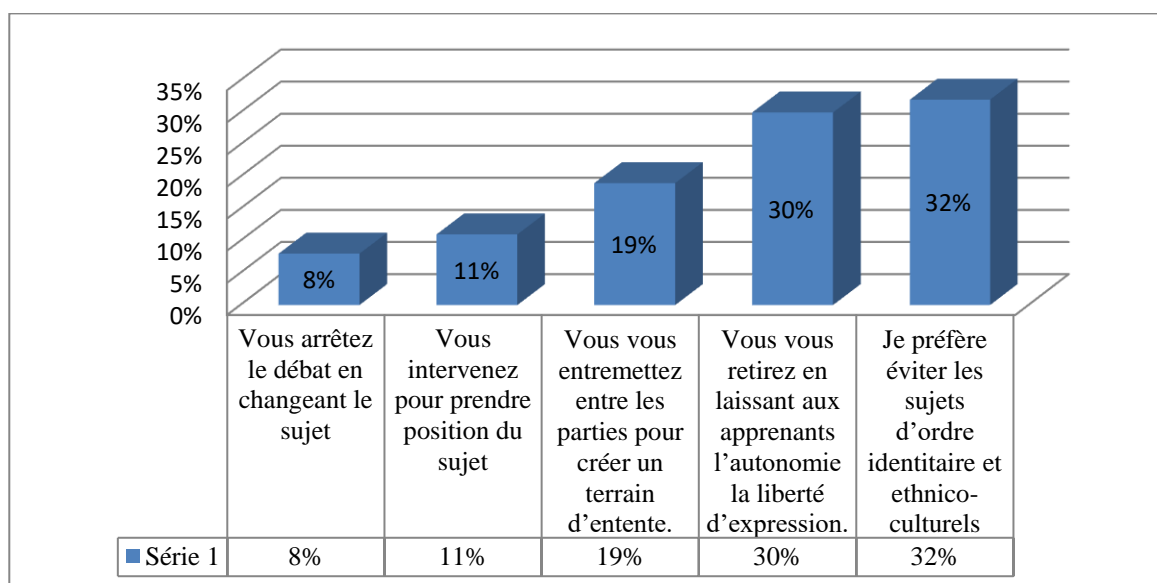
Pour 7 % des PES, ils préfèrent les résumés des textes, pour 4%, ce sont les activités de la recherche documentaire qui sont choisies dans la synthèse et pour 9% de la population, ce sont les activités interactives qui exigent le déclenchement d'un débat ou d'une interaction des apprenants qui sont souvent travaillées en classe de langue. Force est de noter que nous ne critiquons pas les choix pédagogiques des enseignants, car eux aussi sont soumis à des règlements et à un contrôle de pourcentage de réussite qui les oblige d'être inscrits dans une logique de préparation à l'épreuve et non de l'enseignement de langue étrangère proprement dit, comme il est censé être. Dans ce travail, nous dressons un état des lieux sur la réalité pédagogique au secondaire algérien en tentant de voir si celle-ci permet de favoriser le développement des compétences culturelle et interculturelle. Avec ce choix d'activités de nature « limitée et structurale », l'espace de développer des compétences culturelle et interculturelle semble introuvable, par contre dans les activités impliquant l'interaction, l'échange se trouve pleinement présent et avec lui, le partage identitaire et culturel.

Analyse de l'item 20 : face à un débat vif stimulé entre des apprenants ayant des représentations culturelles entièrement différentes sur le sujet que vous avez choisi d'exploiter en classe, Que faites-vous ? (choisissez la meilleure réponse pour vous)

- Vous arrêtez le débat en changeant le sujet.
- Vous intervenez pour prendre position du sujet.
- Vous vous entremettez entre les parties pour créer un terrain d'entente.
- Vous vous retirez en laissant aux apprenants l'autonomie et la liberté d'expression.
- Je préfère éviter les sujets d'ordre identitaire et ethno-culturels.

Comme résultats à cette question, nous avons obtenu les scores suivants:

Figure 33 : l'intervention des enseignants face à un débat culturel.



Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

D'après les données collectées, la réponse la plus majoritaire (32%), c'est la dernière, à partir de laquelle les PES ont affirmé qu'ils préfèrent éviter les sujets d'ordre identitaire et ethnico-culturel pour éluder la confrontation conflictuelle et assurer le déroulement propice des séances pédagogiques. Cela prouve l'idée de la résistance face à ces contenus culturels par les PES. Pour 8% de la population, les enseignants préfèrent changer le sujet. Alors de cette façon, on fait apprendre quoi à nos apprenants ? De s'échapper des sujets inconnus ? D'avoir peur des sujets jamais, traités ou générateurs de malaise cognitif ?

Pour 11% des PES, l'action adéquate, c'est de prendre une position du débat. De cette façon, nous risquons de tourner la balance en faveur de l'avis de l'enseignant, puisque c'est lui l'expert de la classe. En l'existence de deux avis opposés, la prise de position de l'enseignant dans ces sujets identitaires peut opprimer un des deux, chose qui contredit aux principes de l'approche interculturelle qui suppose que chaque avis est acceptable tant qu'elle ne touche pas l'avis, l'identité et le monde de l'Autre. Pour 19% de la population, l'enseignant doit être l'entremise entre les parties et entre les deux mondes en présence et, c'est exactement ce que doit faire l'enseignant de langue. Pour 30% des enseignants, ils préfèrent de se retirer en laissant la liberté d'expression aux apprenants. Laisser la liberté d'expression à des jeunes sans intervenir ne semble pas en effet, la décision judicieuse à ce niveau et avec ces sujets identitaires révélateurs d'une grande différence.

Bref, la posture de l'enseignant médiateur culturel est très floue et perdue dans un désordre pédagogique éclectique qui n'est ni guidé, ni orienté par un cadre de références. Éviter ces sujets n'est pas la solution, laisser la liberté aux apprenants pour débattre ce sujet sans la présence de l'intermédiaire n'est pas le bon choix et changer le sujet ne peut en aucun cas être la bonne décision pour la formation des apprenants appartenant à ce monde pluriel et hypercommunicant.

Analyse des items 21/22/23/24/25/26 :

Nous avons mis ensemble les six items, car, ils veulent tous, la même finalité de recherche et, c'est leur présence et leur interprétation ensemble qui donne du sens, pas leur lecture séparée. Nous voulons, à travers les six questions, examiner la conscience des PES sur les différentes notions relatives à la pratique pédagogique interculturelle. Nous cherchons à comprendre les réflexions qui sont à l'origine de leurs pratiques pédagogiques mises en place en classe de langue. Pour faire ceci, nous avons posé les questions suivantes classées dans leurs ordres d'apparition :

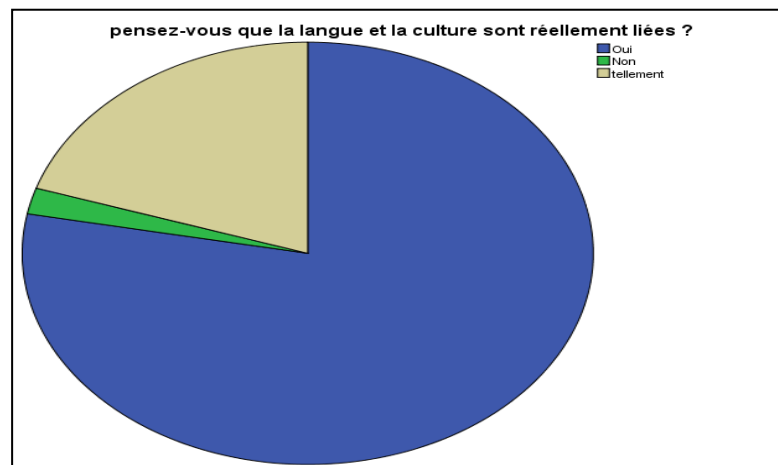
Item 21 : pensez-vous que la langue et la culture sont réellement liées ?

Tableau 56 : la langue et la culture sont-elles réellement liées ?

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	78	78,0	78,0	78,0
Non	2	2,0	2,0	80,0
Tellemen t	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Figure 34 : la langue et la culture sont-elles réellement liées ?



Comme représenté par le tableau, la majorité de 78% des enseignants trouvent que la langue et la culture sont liées. Pour 20% des enseignants, la liaison des deux n'est pas tellement solide, tandis que seulement 2% de l'entière population, ceux qui ont nié complètement la présence d'une union entre les deux notions. La majorité des PES sont conscients, alors, de la relation qui unit la langue et la culture.

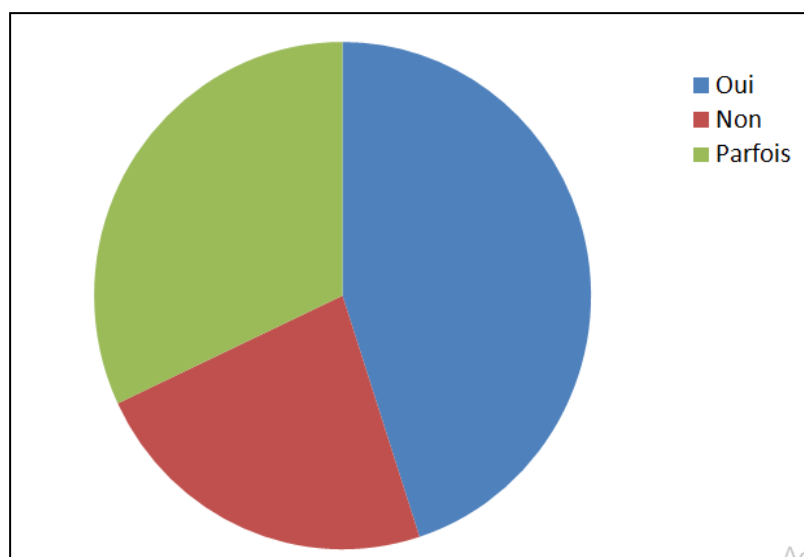
Item 22 : pensez-vous que l'apprentissage de la langue française peut-être assuré en rupture avec la culture française?

Tableau 57 : l'apprentissage de la langue française en rupture avec la culture française

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	45	45,0	45,0	45,0
Non	23	23,0	23,0	68,0
Parfois	32	32,0	32,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Figure 35 : l'apprentissage de la langue française en rupture avec la culture française.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.



Pour cette question, le plus grand pourcentage qui constitue 45% de la population trouve que oui, l'apprentissage de la langue française peut-être assuré en rupture avec la culture française, tandis que 23% des enseignants trouvent qu'il est impossible de dissocier langue et culture. Pour 32% de la population qui est le deuxième pourcentage dans notre grille, les répondants trouvent qu'il est parfois, possible de les dissocier.

Item 23 : trouvez-vous que l'enseignement de la culture étrangère menace l'identité de l'apprenant ?

Tableau 58 : la culture étrangère menace l'identité de l'apprenant

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	11	11,0	11,0	11,0
Non	56	56,0	56,0	67,0
Parfois	33	33,0	33,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Pour cette question, la majorité de 56% des enseignants, affirment que l'apprentissage de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant. 33% des PES, trouvent ce croisement entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère dans le contexte de classe peut parfois, menacer les valeurs identitaires de l'apprenant, tandis que pour 11 l'enseignement de la culture étrangère peut constituer un réel danger sur l'identité de l'apprenant algérien.

Item 24 : pensez-vous que l'enseignant peut enseigner la culture de l'Autre et de renseigner sur les valeurs identitaires de l'autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant ?

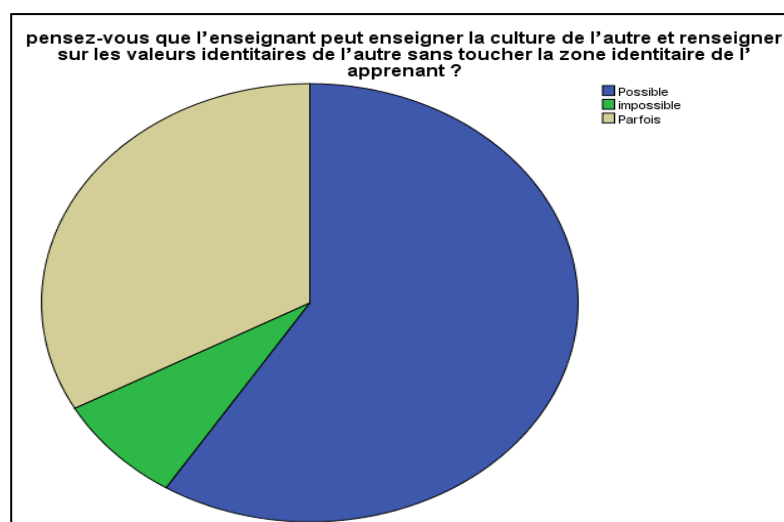
Tableau 59 : est-il possible d'enseigner la culture de l'Autre et de renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant ?

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Possible	59	59,0	59,0	59,0
Impossible	8	8,0	8,0	67,0
Parfois	33	33,0	33,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Pour cette question, 59% de l'ensemble de la population trouve qu'il est possible d'enseigner la culture et les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher à celle de l'apprenant, tandis que 33% disent qu'il parfois possible, et 8 enseignants affirment qu'il n'est pas du tout facile de faire ce genre d'enseignement sans toucher à l'Autre.

Figure 36 : enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant.



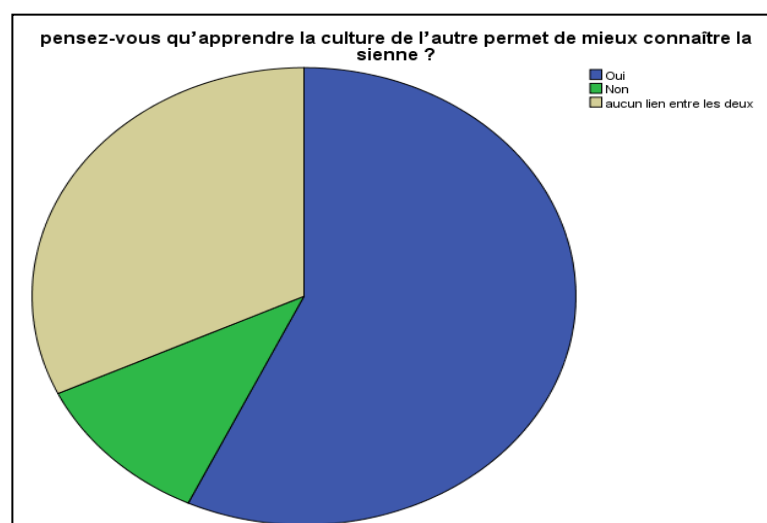
Item 25 : pensez-vous qu'apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne ?

Tableau 60 : apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne ?

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valid e Oui	57	57,0	57,0	57,0
Non	11	11,0	11,0	68,0
aucun lien entre les deux	32	32,0	32,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Pour 57% des PES, l'apprentissage de la culture étrangère permet à l'apprenant de mieux connaître et de prendre conscience de sa propre culture et de ses propres valeurs identitaires. Pour 11% d'entre eux, ce processus d'apprentissage de « l'autre, son monde et sa culture » ne sert pas réellement d'aider l'apprenant de mieux connaître sa propre culture.

Figure 37 : apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne ?



Item 26 : pensez-vous que le choc culturel qui peut survenir lors d'une découverte de la grande différence entre la culture étrangère et celle de l'apprenant, peut-être un élément au service de l'apprentissage ?

Tableau 61 : le choc culturel, vecteur d'apprentissage ?

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Oui	51	51,0	51,0	51,0
Non	12	12,0	12,0	63,0
Parfois	37	37,0	37,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Dans 51% des réponses, le choc culturel est bénéfique pour l'apprentissage. Pour 12% des réponses, cet élément ne sert absolument pas à l'apprentissage, tandis que 37% des enseignants affirment qu'il peut être parfois, au service du processus d'enseignement-apprentissage. Après avoir présenté ces différentes données statistiques qui questionnent des aspects théoriques, nous avons constaté que de la majorité des PES trouvent que:

- La langue et la culture sont liées.
- La langue étrangère peut être enseignée en rupture de la culture étrangère.
- L'apprentissage de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant.
- Il est possible d'enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant.
- Apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître sa culture/ apprendre les valeurs identitaires de l'Autre permet de mieux découvrir ses propres valeurs.
- Le choc culturel est au service de l'apprentissage.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Avec une majorité, ces postulats théoriques ont été admis par les enseignants. Quoique notre enquête révèle qu'il y a encore des enseignants de langue qui nient complètement cette union exceptionnelle et étroite entre la langue et la culture et l'ensemble des dérivés de cet axiome théorique, le principe de « la majorité qui domine », nous permet de dire que les PES algériens sont conscients de la relation de la langue et de la culture. Ils savent très bien que l'apprentissage de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant algérien, ils avouent que la découverte de l'Autre permet de bien comprendre le soi, comme ils affirment que le choc culturel est au service de l'apprentissage, pas eu détriment de celui-ci. Cependant, ils nient en majorité, que l'apprentissage linguistique réussi et efficace, dressé pour la finalité ultime de former l'acteur social et interculturel ne se fait que dans et qu'à travers le contexte culturel dont les structures linguistiques sont employées. Dans ce sens, nous pouvons dire que les PES sont conscients de toutes les notions sous-jacentes de leurs métiers de médiateurs, mais ils préfèrent la rupture avec le culturel. Théoriquement parlant, les PES sont conscients de tous les phénomènes qui se produisent, sans cesse, dans leurs classes de langues et ils maîtrisent les notions théoriques relatives à celui-ci, cependant, le fossé entre ce qui est théorique et ce qui est pratique est tellement grand.

Après voir ses résultats sur l'affirmation théorique de ces postulats de la part des PES, une curiosité nous a poussés à étudier le lien entre certaines variables jugées significatives dans notre cas.

Tableau 62 : tableau croisé des réponses avec les variables de formation.

		Pensez-vous que l'apprentissage de la langue française peut-être assuré en rupture avec la culture française?		
		Oui	Non	Parfois
		Nombre	Nombre	Nombre
Diplôme du répondant	Licence classique en langue française	18	8	13
	Master académique en langue française	20	11	15
	Licence en traduction	0	1	0
	Master en traduction	0	0	0
	ENS	3	6	2
	autres spécialités non en langue française	1	0	1
Spécialité universitaire	Didactique du FLE.	24	13	13
	Didactique du FOS.	5	1	1

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Science de langage.	4	3	9
	Littérature.	2	5	5
	Linguistique	6	1	3
	aucune des spécialités de langues	3	0	1
expérience professionnelle du répondant	Moins de 5 ans	7	7	9
	De 5 à 10 ans	12	7	9
	De 10 à 20 ans	12	5	7
	Plus de 20 ans	13	4	7

Nous avons affiché ce bulletin détaillé conçu avec l'SPSS, car nous voulons, à travers ce tableau croisé, comprendre l'origine du résultat qui concerne l'enseignement de la langue étrangère en rupture avec la culture étrangère. Pour ce faire, nous avons mis en relation cet item avec les trois variables de « diplôme, spécialité, expérience professionnelle » pour savoir qui influe, le plus sur ce jugement de prise de distance avec l'enseignement de la culture : la formation universitaire ou l'expérience professionnelle qui est à l'origine de celle-ci.

Comme envisagé dans le bulletin ci-haut et, tout en comparant ses données avec le nombre total des répondants par rubrique, nous pouvons dire que la majorité, de ceux qui ont dit que la rupture de la langue/ culture n'est pas possible, ont des masters académiques et de spécialité didactique de langue ou ils ont été formés par l'école supérieure d'enseignement. Leur moyenne d'expérience est entre 0 à 10 ans, ils appartiennent à la nouvelle génération d'enseignants. Ici, nous tenons à mettre en relief la qualité de formation des enseignants.

Dans les systèmes classiques, la formation était en quelque sorte centrée sur la formation des étudiants en langue étrangère par à l'enseignement de celle-ci. La spécialité didactique n'a pas pris réellement sa place qu'avec le système de LMD qui a proposé des masters spécialisés qui forment à l'enseignement du FLE et à toutes les notions relatives. Il est à noter également que la formation des formateurs ou plutôt la mise à jour des acquis et des balises théoriques des enseignants de l'école ancienne est nécessaire pour la diffusion de telle conscience et de telle pratique et pour la formation aux nouvelles approches d'enseignement-apprentissage. Bref, la formation semble comme la pierre angulaire de tout et pour tout.

Analyse de l'item 27 : d'après votre lecture du manuel scolaire de la 3AS, du programme et de la progression annuelle du présent niveau, trouvez-vous que votre travail d'enseignant consiste à : Enseigner la langue étrangère/ enseigner la culture étrangère/ enseigner les deux parallèlement.

Comme données, nous avons les scores suivants :

Tableau 63 : la finalité du manuel et des documents ministériels.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Enseigner la langue étrangère	81	81,0	81,0	81,0
Enseigner la culture étrangère	0,0	0,0	0,0	81,0
Enseigner les deux parallèlement	19	19,0	19,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Pour cette question centrée sur l'identification des finalités et des objectifs d'apprentissage du manuel scolaire et les documents ministériels, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer d'après leurs lectures de ceux-ci, la réflexion directrice et représentative de la politique éducatrice de l'état. Nous avons demandé si le manuel, le programme et les progressions des apprentissages sont centrés sur l'enseignement de la langue étrangère, de la culture étrangère ou bien sur des deux.

D'après leurs réponses, l'immense majorité de 81% de l'ensemble de la population affirme que son métier d'enseignant consiste à enseigner la langue étrangère, tandis que 19% des enseignants, trouvent que leur métier consiste à enseigner les deux à la fois : la langue et la culture étrangère. Aucun intervenant n'a choisi l'option « culture étrangère ». Nous notons que les réponses de cette question ont été soumises à un critère principal qui est « la fonction demandée de l'enseignant dans les documents ministériels guidant l'activité d'enseignement-apprentissage ». Cela veut dire qu'il y a également un fossé entre les besoins actuels de la formation et les documents ministériels.

Au début, les enseignants ont critiqué cette rupture avec la situation socioculturelle. Ils ont demandé de même un nouveau manuel qui est plus adapté à la situation socioculturelle des apprenants et avec les nouvelles réalités. Cependant, le manuel et les progressions demandent un enseignement dans son volet linguistique en ignorant complètement le besoin urgent d'une formation à l'interculturalité auprès de nos apprenants d'aujourd'hui.

Analyse de l'item 28 : selon vous, la compétence linguistique est-elle suffisante pour établir une communication réussie avec les natifs ?

Tableau 64 : la suffisance de la compétence linguistique pour la communication.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide C'est suffisant	40	40,0	40,0	40,0
Ce n'est pas suffisant	60	60,0	60,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Pour cette question, la majorité de 60% des enquêtes trouvent que la compétence linguistique n'est pas suffisante pour maintenir une communication réussie et propice avec l'Autre étranger, tandis que pour 40%, cette compétence est largement suffisante pour communiquer, comprendre et faire comprendre l'Autre. Si, apprendre une langue, ce n'est pas suffisant, alors, il faut quoi d'autres ?

Analyse de l'item 29 : Pourquoi ?

Pour cette question ouverte, il y avait de nombreuses réponses, mais nous avons pu les classer en 5 grands axes de réponses qui sont cités et illustrés en ce qui suit :

A. Il faut un savoir et un savoir-être :

- *Il faut un savoir-être et un savoir agir.*
- *Il faut développer, chez lui, un savoir-vivre et un savoir-être qui lui permet de vivre la réalité.*

B. Il faut avoir une compétence de communication dans la vie réelle :

- *Il faut préparer un apprenant capable de communiquer réellement.*
- *Développer auprès de l'apprenant de capacité d'agir et de communiquer réellement dans la vie.*

C. La culture étrangère car, l'apprenant doit apprendre celle-ci de même que la langue étrangère.

- *Il faut connaître aussi la culture et la civilisation de l'Autre.*
- *La connaissance de la culture d'autrui est d'une importance capitale lorsqu'il s'agit de la réussite de la communication, car il serait impossible de faire passer un message sans maîtriser le code " la langue dans sa dimension culturelle", ce que nous pouvons dire, ce qu'il faudrait éviter de dire, l'humour, le respect... Tout cela relève de la dimension interculturelle de la langue.*

D. Une éducation sur les valeurs sociales et humaines :

- *Il faut cerner l'autre de tous les côtés, politique, social, géographique et humain.*
- *Il faut le former à être un être humain par ses actes et ses comportements.*

E. La compétence linguistique est suffisante :

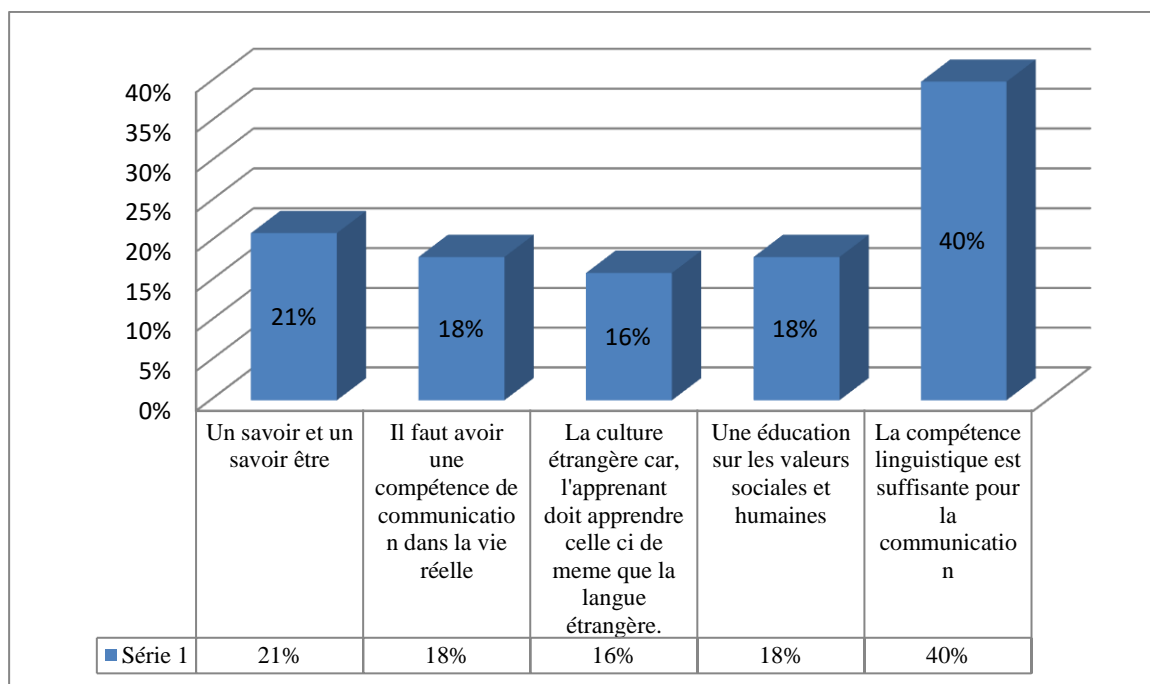
- *Je trouve que la compétence linguistique est suffisante pour établir une communication à ce niveau.*
- *Au niveau de l'apprenant, la langue est suffisante pour mener une communication puisque, c'est une langue étrangère alors, on ne demande pas de lui de vivre dans la société étrangère, mais d'uniquement parler la langue étrangère.*

Comme fréquence de réponses, nous avons obtenu les données représentées dans l'histogramme ci-dessous. D'après la fréquence des réponses, 40% des enseignants trouvent que la compétence linguistique est largement suffisante pour l'apprenant à ce niveau et à ce stade d'apprentissage, car on ne le demande pas de vivre dans la société étrangère, mais d'apprendre

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

uniquement un code linguistique. Devant ce jugement, nous ne pouvons pas être entièrement objectifs, car une réflexion pareille est peu loin de la réalité. Si on ne demande pas à l'apprenant de vivre dans une société étrangère, cela ne signifie pas qu'il ne va pas rencontrer l'Autre. À cette époque, il est impossible d'isoler un individu de ce qu'il passe dehors ou de communiquer avec l'Autre étranger. Alors se contenter de développer la compétence linguistique à cette époque sous prétexte de ne pas vivre en contexte étranger semble incorrect.

Figure 38 : fréquences d'apparence des réponses dans l'item.



Pour ce qui est des résultats de ceux qui ont trouvé que la compétence linguistique n'est pas suffisante pour la formation des apprenants, les justifications diffèrent d'un enseignant à l'Autre. Avec 21% des occurrences, il est nécessaire de les doter d'un savoir, d'un savoir-être et d'un savoir-faire et agir. Pour 18% des répondants, il faut développer auprès de l'apprenant une compétence de communication dans la vie réelle. Pour autre 18% de la population, il faut une éducation sur les valeurs sociales et humaines. Ces réponses semblent ciblant de la même finalité qui est la formation d'un apprenant réellement communicant dans les situations véridiques et comportant d'une manière civilisée qui reflète son humanité, son éducation et son assiduité.

Pour 16% de la population, il est nécessaire de développer une compétence culturelle simultanément avec la compétence linguistique. Nous citons bien ici, que l'enjeu cité dans les différentes réponses était bel et bien culturel et non interculturel. Cependant, l'évocation de ce volet a été quand même significative. Il y a donc, certains enseignants qui prennent en considération cette dimension souvent bannie.

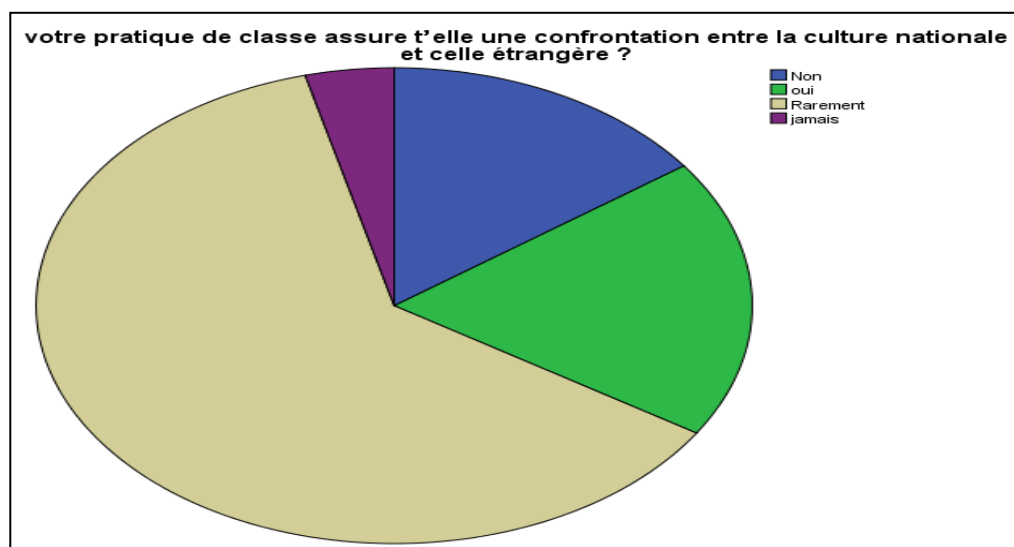
Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Analyse de l'item 30 : votre pratique de classe assure-t-elle une confrontation entre la culture nationale et celle étrangère ?

Tableau 65 : la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère

		Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide	Non	15	15,0	15,0	15,0
	Oui	19	19,0	19,0	34,0
	Rarement	62	62,0	62,0	96,0
	Jamais	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Figure 39 : la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère



Pour cet item qui veut mesurer la prise en charge de la dimension interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage au secondaire algérien, nous avons adressé cette question qui demande si les PES font la confrontation des deux cultures en classe de langue. Comme résultat, nous avons trouvé que la majorité de 62% de l'entière population, assure rarement ce va-et-vient entre les deux cultures, celle de l'apprenant et celle étrangère. Pour 15% des enseignants, ils affirment qu'ils ne font pas cette confrontation du tout, tandis que 19% d'entre eux, ont choisi l'option « oui » pour dire que leurs pratiques assurent une confrontation des deux mondes. Pour 4% des enseignants, la confrontation n'a été jamais faite en classe.

Analyse de l'item 31 : selon vous, la réflexion didactique et pédagogique en classe de langue au secondaire doit être particulièrement centrée sur :

- Le volet linguistique pour développer la compétence de communication interlangue.
- Le volet social pour former un acteur compétent au niveau de son groupe social.
- Le volet linguistique, culturel et interculturel pour former les apprenants à l'échange avec l'autre appartenant au groupe étranger.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 66 : la centration de la réflexion didactique et pédagogique en classe de langue.

	Fréquence	Pourcentage	P. valide	P. cumulé
Valide Le volet linguistique pour développer la compétence de communication interlangue.	26	26,0	26,0	26,0
Le volet social pour former un acteur compétent au niveau de son groupe social.	15	15,0	15,0	41,0
Le volet linguistique, culturel et interculturel	59	59,0	59,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Il en ressort que la plupart de 59% des enseignants trouvent que l'enseignement de langue doit être centré sur le volet linguistique, culturel et interculturel pour former les apprenants à l'échange avec l'Autre appartenant au groupe étranger. Pour 26%, c'est le volet linguistique qui doit être pris en charge pour développer la compétence de communication interlangue, tandis que le volet social, nécessaire pour former un acteur compétent au niveau de son groupe social, n'a été choisi que par 15% de la population. D'après nos résultats, nous pouvons dire que les enseignants sont conscients en majorité de la pluridimensionnalité de leur métier d'enseignant et les exigences qui trouvent place en classe de langue. Synthétisons alors, les données recueillies de cette rubrique.

Synthèse partielle des résultats de la rubrique « 3 » intitulé : Pratiques enseignantes et réflexions pédagogiques sur la pratique

À partir des résultats recueillis des items de cette rubrique et qui questionnent des points exclusivement pédagogiques, théoriques et pratiques, nous avons constaté que :

À la pratique :

- la majorité des PES préfèrent le travail individuel pour son aspect pratique, non-bruyant et qui permet de surveiller la progression individuelle de chaque apprenant et de le préparer par corollaire, à l'examen final.
- la majorité des PES considèrent l'autonomie et le travail de groupe, comme deux notions contradictoires, et le travail de groupe avec le bruit, comme synonyme.
- les objectifs pédagogiques formulés par les enseignants sont majoritairement structuraux, donc, la formation est centrée sur l'aspect structural des énoncés : l'identification de la forme

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

textuelle. L'énoncé est, alors, considéré comme une hiérarchisation de mots et d'idées selon une logique bien déterminée.

- les objectifs culturels et socioculturels sont majoritairement bannis.
- l'activité de synthèse la plus travaillée, c'est le compte-rendu des textes.
- la majorité des enseignants préfèrent éviter les sujets identitaires et ethno-identitaires en classe de FLE.
- la majorité des enseignants trouvent que le manuel scolaire de la 3AS, le programme et la progression annuelle du présent niveau demandent à eux d'être des enseignants de langue et uniquement de langue.
- les enseignants n'assurent que rarement, la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère en classe de langue.

Théoriquement :

- les PES sont conscients que la langue et la culture sont liées l'une à l'autre.
- les PES trouvent qu'il est possible d'enseigner la langue étrangère en rupture avec la culture étrangère.
- les PES affirment que l'enseignement de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant.
- les PES trouvent que l'enseignant peut enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant.
- les PES affirment qu'apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne.
- les PES affirment que le choc culturel qui peut survenir lors d'une découverte de la grande différence entre la culture étrangère et celle de l'apprenant, peut-être un élément au service de l'apprentissage.
- une partie importante d' PES affirment qu'à ce niveau d'étude et avec ce statut de la langue, la compétence linguistique est suffisante pour établir une communication réussie avec les natifs.
- pour la deuxième partie des enseignants qui trouvent que la compétence linguistique n'est pas suffisante, la compétence culturelle n'est pas tellement importante au vu de son absence dans leurs réponses. Par contre, l'éducation aux valeurs humaines et sociales est la notion que préfèrent ajouter au processus d'enseignement-apprentissage.
- la réflexion didactique et pédagogique en classe de langue au secondaire doit être particulièrement, centrée sur le volet linguistique, culturel et interculturel pour former, les apprenants à l'échange avec l'Autre appartenant au groupe étranger.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

D'après cette série de résultats reproduits fidèlement, nous pouvons clairement identifier l'écart entre la prise de conscience des notions et des bases théoriques et la réalité de la mise en pratique de celles-ci dans la classe de langue.

VI.2.4. Synthèse générale des résultats du questionnaire

En analysant les résultats de notre questionnaire, qui s'organise sur deux rubriques d'items dont l'une se préoccupe de l'aspect didactique et la deuxième du volet pédagogique, nous avons recueilli une série de réponses qui peuvent être classées de la première lecture en deux champs : le champ de la prise de conscience des notions et des postulats théoriques, et le champ des pratiques réelles de la mise en œuvre de ceux-ci.

Quoique les résultats identifiés précédemment aient clairement toute la représentativité, notre retour de synthèse est nécessaire. Pour ce faire, nous avons jugé utile, de concevoir ce tableau comparatif d'un échantillon de résultats qui nous semblent significatifs et décrivant deux mesures de notre investigation : le niveau de la prise de conscience théorique et celui de la mise en pratique réelle. Force est de noter que nos questions étaient intentionnellement implicites. Cela veut dire que, nous n'avons pas posé de claires et de directes questions pour questionner les pratiques de médiation pédagogique et culturelle. Mais, à travers des différents choix, nous pouvons juger la présence ou l'absence d'une réelle prise en charge de la dimension culturelle et la présence d'une réelle médiation pédagogique-culturelle au secondaire algérien. Nous avons questionné différentes dimensions pour pouvoir aboutir enfin, à une description de la réalité de la médiation pédagogique au secondaire algérien et de la place de la composante culturelle et interculturelle dans leurs pratiques de médiation. Toutes les données employées dans cette confrontation figurant, dans le tableau ci-dessous, représentent la réponse majoritaire enregistrée dans l'item.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

Tableau 67 : confrontation des données du questionnaire.

	Prise de conscience théorique		Mise en pratique réelle	
	Item	Réponse	Item	Réponse
Le côté didactique	Le manuel de la 3AS stimule l'interaction culturelle et interculturelle	Oui	Le choix du support exploité en classe est motivé par la richesse identitaire et culturelle des supports	Non
	Le manuel de la 3AS est adapté à la situation socioculturelle actuelle	Non	Le choix de support est motivé par la simplicité et la clarté des supports.	Oui
	« L'Autre étranger » et « la culture de l'Autre » dans le manuel	Non	Le texte littéraire est traité en classe de langue dans son volet culturel	Non
	Le manuel est susceptible d'une réelle exploitation culturelle	Non	Les textes du manuel sont employés	Oui
	Le manuel nécessite une adaptation pour qu'il soit compatible avec les besoins de formation	Oui	Les images du manuel sont employées	Non
	Le manuel doit être thématiquement actualisé	Oui	Les enseignants préfèrent les supports évoquant la culture de l'apprenant	Oui
	Le contenu du manuel doit être plus représentatif de la culture étrangère	Non	Les enseignants préfèrent les supports évoquant la culture étrangère	Non
Le côté Pédagogique	La langue et la culture sont liées	Oui	Le travail interactif est travaillé en classe de langue	Non
	L'enseignement de la langue française peut être assuré en rupture avec la culture française	Oui	Les objectifs socioculturels sont les plus ciblés dans les cours de langue	Non
	L'enseignement de la culture étrangère menace l'identité de l'apprenant	Non	Les activités de synthèse impliquant l'interaction sont les plus travaillées en classe de FLE.	Non
	Apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne	Oui	Les PES préfèrent éviter les sujets d'ordre identitaire ou ethnico-culturel.	Oui
	L'enseignant peut enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant	Oui	Les pratiques des PES assurent toujours une confrontation entre la culture de l'apprenant et celle étrangère.	Non
	La compétence linguistique est suffisante pour maintenir une communication avec l'Autre	Non		
	La réflexion didactique et pédagogique doit être centrée sur Le volet linguistique, culturel et interculturel.	Oui		

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

À partir du tableau, nous avons compris que :

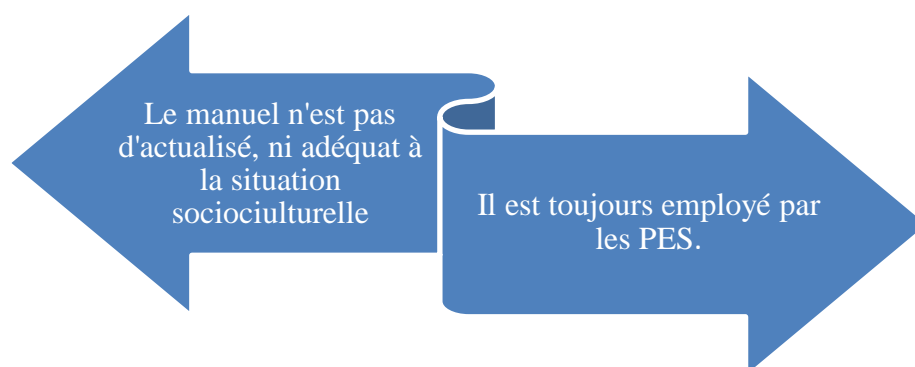
D'une part, au niveau didactique et de choix des supports didactiques, les PES trouvent que :

- le manuel de la 3AS ne stimule pas les interactions culturelles et interculturelles.
- le manuel de la 3AS n'évoque pas explicitement l'Autre étranger et la culture de l'Autre.
- le manuel de la 3AS n'est pas adapté à la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant.
- le manuel de la 3AS n'est pas susceptible d'une exploitation interculturelle.
- le manuel nécessite une adaptation pour qu'il soit compatible avec les besoins de formation.
- le manuel doit être thématiquement actualisé, car il n'est pas.
- le manuel de langue doit assurer tout l'ensemble des éléments ci-haut cités et qui sont absents dans sa conception.

Cependant, au niveau de la pratique :

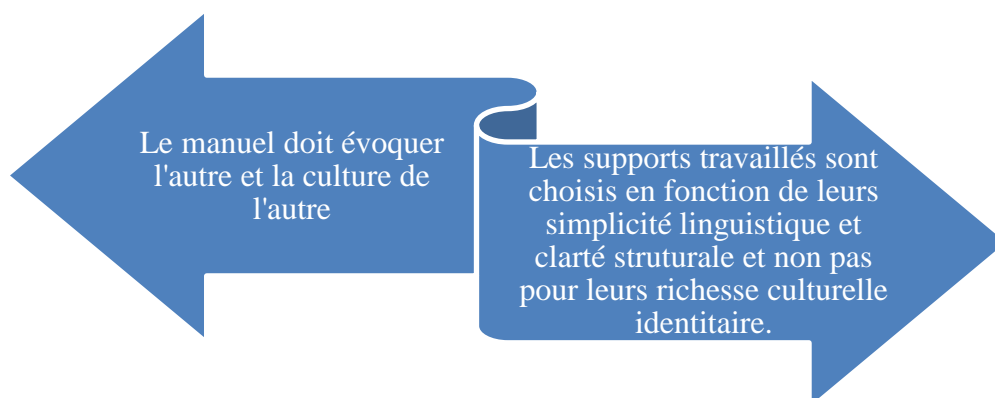
- les textes de ce manuel critiqué sont toujours employés, par la majorité.
- le projet littéraire que comporte ce manuel et en dépit de sa richesse culturelle et interculturelle, n'est pas traité en classe de langue que dans son volet structural et il fait pour la majorité objet de résistance pour sa complexité linguistique.
- le choix des supports traités est motivés par la simplicité linguistique et la clarté structurale de ceux-ci et non pas pour la richesse culturelle et identitaire qui les caractérisent.
- si la culture fait, l'objet des supports choisis, les enseignants préfèrent traiter la culture de l'apprenant pour impliquer l'apprenant dans l'apprentissage.

Alors :



Il est largement critiqué, **mais** il demeure l'outil de médiation de la majorité et un recours nécessaire pour l'ensemble.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.



Les enseignants affirment qu'un manuel de langue doit présenter la composante culturelle de l'autre étranger, mais leurs choix sont motivés principalement par la simplicité de la langue et l'identifiabilité de la structure textuelle. La richesse identitaire et culturelle n'est pas pour eux, le motif qui favorise leurs choix didactiques. C'est exactement, pour cette raison que la majorité immense des PES approuvent une résistance à l'égard du texte littéraire qui est certes, éminemment culturel, mais du point de vue linguistique difficilement accessible.

*Bref, au niveau didactique le fossé est bien clair
entre la prise de conscience des réalités théoriques
et la réalité de la mise en pratique.*

De l'autre part, au niveau pédagogique, les PES affirment que :

- la langue et la culture sont liées.
- l'enseignement de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant.
- apprendre la culture de l'Autre permet de mieux connaître la sienne.
- l'enseignant peut enseigner la culture de l'Autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'Autre, sans toucher la zone identitaire de l'apprenant.
- la compétence linguistique n'est pas suffisante pour maintenir une communication avec l'Autre.
- la réflexion didactique et pédagogique doit être centrée sur le volet linguistique, culturel et interculturel.

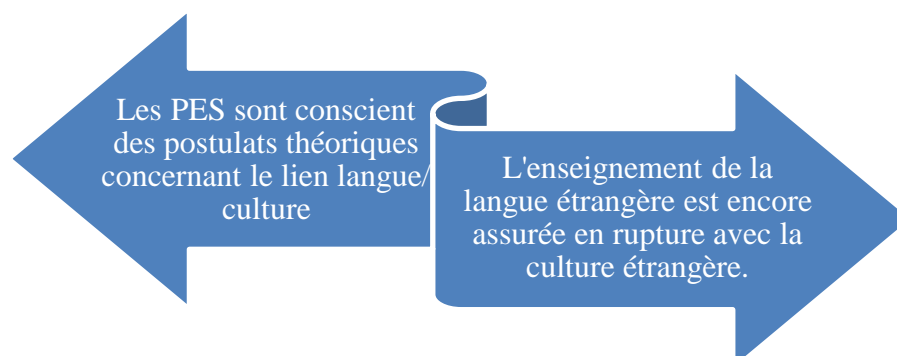
Mais, de l'autre part, au niveau de la pratique :

- l'enseignement de la langue française est assuré en rupture avec la culture française.
- le travail interactif n'a pas sa place en classe de langue.
- les objectifs pédagogiques les plus ciblés ne sont pas socioculturels, mais plutôt fonctionnels.

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

- les PES préfèrent éviter les sujets d'ordre identitaire ou ethnico-culturel.
- la confrontation entre la culture nationale et celle étrangère ne se fait que rarement.

Alors :



Les réflexions et les postulats de la pratique interculturelle sont bien maîtrisés, mais au niveau de la pratique réelle la classe de langue, l'apprentissage de la langue est assuré dans sa dimension fonctionnelle et purement linguistique.

Bref :

Au niveau pédagogique le fossé est bien clair entre la prise de conscience des postulats théoriques et la réalité de la pratique.

À travers les résultats recueillis par notre questionnaire, nous avons pu constater un véritable fossé entre les deux niveaux théorique et pratique. Les notions sont bien saisies, mais, la pratique dit complètement autre chose. Avec ces données, nous pouvons dire qu'il y a un réel dysfonctionnement au niveau de la pratique de médiation pédagogique et culturelle. L'enseignant, censé être le médiateur pédagogique entre le savoir et l'apprenant et être le médiateur culturel et interculturel, n'accomplit pas réellement sa mission. Le métier d'enseignant de langue se fait, exclusivement, dans son volet linguistique et fonctionnel. L'Autre étranger, la culture de l'Autre et le va-et-vient entre les deux mondes en présence, ne sont que rarement travaillés en classe de FLE. Le langage moderne domine, la préférence de la simplicité et de la clarté préémine et le travail fonctionnel de la langue emporte sur le travail de ses dimensions culturelles et interculturelles.

Conclusion du chapitre :

En guise de conclusion, et à partir des résultats obtenus de l'observation menée sur terrain pédagogique et du questionnaire administré à un nombre représentatif des PES, nous pouvons dire que les pratiques de la médiation pédagogique ne sont pas réellement au service

Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique.

du développement des compétences culturelles et interculturelles. Les réflexions didactiques et pédagogiques sont encore centrées sur l'apprentissage linguistique et fonctionnel de la langue, en ignorant complètement les dimensions culturelles et interculturelles que doit assurer un cours de langue.

Ce qui est retenant à partir de ce travail d'investigation, c'est le grand fossé identifié entre le consentement des enseignants sur les postulats théoriques de l'approche interculturelle et entre la mise en pratique de ceux-ci. Les PES sont d'accord de la liaison de la langue et de la culture. Ils affirment ainsi que l'apprentissage de la culture étrangère ne menace pas l'identité de l'apprenant, mais au contraire, il lui permet de mieux se connaître et de mieux découvrir son monde à lui. Mais dans leurs pratiques, c'est le travail individuel qui est préféré au détriment du travail interactif. Ce sont, les activités de rédactions structurales qui sont privilégiées au détriment des activités favorisant le débat, l'échange et l'interaction interpersonnels.

Les PES affirment la nécessité d'un passage par l'Autre et par sa culture, et ils confirment que le choc culturel est un vecteur d'apprentissage, mais en même temps en pratique, ils évitent les sujets identitaires et ethno-culturels pour maintenir le bon déroulement propice des séances de langue. La contradiction est bien éminente entre leurs consentements théoriques et entre les actes de mise en pratique.

Il nous semble, ici, que la formation des enseignants ne doit pas être désormais, assurée dans un cadre théorique, entre les murs d'une salle de formation qui s'enferme sur elle, mais en classe de langue et avec la présence des apprenants. La formation des enseignants doit être axée sur la mise en pratique, au lieu d'une présentation théorique, des notions et des postulats déjà appris dans leurs parcours universitaires.

Force est de signaler aussi l'importance d'un cadre de références qui unit la pratique pédagogique au secondaire algérien et qui propose un dispositif pédagogique interculturel et qui participe au développement de la compétence interculturelle des apprenants du secondaire algérien. C'est exactement pour cette raison que nous avons choisi de proposer à la fin de cette recherche une proposition didactique qui est soumise aux mêmes critères d'une approche culturelle et interculturelle.

**Chapitre VIII : une proposition de supports
pour une médiation pédagogique- culturelle**

Chapitre VIII : une proposition de supports pour une médiation pédagogique- culturelle

Après être passée par différents moments pratiques dans cette recherche, commençons par l'analyse de l'outil officiel de médiation dans le contexte d'étude qui est le manuel scolaire, et après avoir examiné les différentes réflexions et pratiques enseignantes des PES par un questionnaire, nous avons jugé utile de clôturer, voire couronner cette thèse avec une proposition didactique favorisant le développement de la compétence interculturelle.

L'idée que nous voulons envisager dans ce dernier chapitre pratique, c'est qu'il est souhaitable de mettre l'apprenant dans un bain culturel où les notions de base de l'approche interculturelle sont explicitement communiquées. Il est important de le familiariser avec ces concepts pour qu'il puisse les distinguer et les manipuler. Dans ce modèle de supports de cours que nous proposons, les deux cultures, nationale et, celle étrangère, sont combinées et altérées. En fait, nous croyons fortement que l'apprenant à ce niveau préuniversitaire est capable d'assimiler les notions d'identité, d'altérité, de représentations et de valeurs sociales. Il est indéniablement capable de percevoir la diversité qui caractérise son époque actuelle. Alors, de le mettre à l'abri d'un tel phénomène semble parfaitement inutile. Plus il apprend sur l'Autre, plus il découvre plus sur son soi et plus il entraîne à se familiariser avec une différence, parfois, éminente qui le distingue de l'Autre. Nous admettons fortement que les apprenants doivent lire et débattre sur les défis du siècle, tout comme le vivre-ensemble, la discrimination ethnique et sociale ainsi que la gestion d'une diversité phénoménale qui fait l'actualité... Notre actualité.

Notre finalité dans ce dernier chapitre est de proposer un essai de ce que peut être une proposition pédagogique en faveur d'une formation qui prend en charge les dimensions linguistiques et culturelles et qui peut contribuer au développement d'une compétence interculturelle au secondaire algérien. L'intention culturelle de notre proposition sera plus explicite et les finalités de celui-ci seront proprement déclarées au service d'une formation à l'interculturel. Force est de noter que nous avons choisi les deux derniers projets, celui du texte exhortatif et celui du texte littéraire, car ils sont les moins privilégiés pour les enseignants. Ils sont jugés comme non-motivants, inutiles socialement et supprimables du programme de la 3AS. Nous nous trouvons alors, devant le défi de proposer un des séquences simples, intéressantes, motivantes et culturellement riches. Ces deux séquences ont été conçues selon la répartition officielle des apprentissages et, tout en gardant les intitulés des projets et les objets d'étude admis par le curriculum. Le nombre des séances était 11 par séquence. Les activités des points de langue ont été intégrées dans la séance de compréhension de l'écrit, tout comme communément admis dans la pratique pédagogique au secondaire algérien.

VIII.1. Séquence I

L'appel

Pour un vivre-ensemble et une acceptation de la diversité



Feuille de route et répartition des enseignements

Projet 3 : Dans le cadre de la journée citoyenne, rédigez des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.

Séquence : produire un texte pour inciter les destinataires à agir.

Intention

communicative :

inciter le public à agir.

Objet d'étude : l'appel

Séance	Contenu et support
<i>1-Évaluation diagnostique</i>	La maternité dans la diversité culturelle.
<i>2-Négociation du projet</i>	Cartes explicatives
<i>3-Compréhension/ expression orale</i>	Non à la discrimination et au racisme. Appel de l'UNESCO.
<i>4-Compréhension de l'écrit/ vocabulaire et point de langue.</i>	Pour un pacte culturel mondial
<i>5-Compréhension de l'écrit(2), vocabulaire et point de langue.</i>	La diversité culturelle en entreprise
<i>6-Préparation de l'écrit</i>	Tolérance : vivre ensemble, nous accepter avec nos différences
<i>7-Production écrite</i>	Appel aux parents pour une éducation au respect de l'Autre de leurs enfants.
<i>8-Activité ludique</i>	-Jeu de devinette -Mots croisés.
<i>9-Atelier de langue/ culture</i>	Témoignage d'une scène de discrimination culturelle
<i>10-Évaluation formative</i>	Racisme
<i>11-Situation d'intégration : la présentation des projets.</i>	L'animation des ateliers.



Fiche n°1

-Séance : évaluation diagnostique.

-Durée : 2h

-Supports : texte inédit/ image.

-Compétences visées :

-Production orale/écrite.

Compréhension écrite.

-Compétence culturelle et interculturelle.

-Objectifs d'apprentissage :

-Tester les prérequis de l'apprenant.

-Diagnostiquer les connaissances des apprenants pour concevoir une feuille de route du projet.

Déroulement de la séance

1/Éveil de l'intérêt : 5mn

Malgré la diversité des cultures et des gens dans le monde. Il y a certains sentiments qui ne changent jamais. Citez quelques-uns. « L'humanité, la maternité, l'amour, la pitié... ».

(Acceptez et discutez toutes les réponses proposées)

2/ Etude du paratexte : 5 mn

Le texte support :

La maternité dans la diversité culturelle

Malgré son caractère apparemment universel, la maternité est vécue très différemment dans chaque culture. Sans aucun doute, la maternité est un événement vital et un fait essentiel pour la vie des femmes et, bien sûr, pour la société. Ainsi, la maternité dans la diversité culturelle revêt de multiples formes. En dépit de son universalité apparente, on sait que la maternité est vécue de manières très différentes. Non seulement dans différentes parties du monde, mais également dans notre environnement.

Certes, la maternité est un fait biologique qui n'affecte que les femmes. Cependant, on étudie actuellement la maternité en tant que construction culturelle. La docteure en anthropologie, Ángeles Sánchez, déclare que la maternité n'est pas un simple processus de reproduction biologique encadré dans un corps physique. En effet, elle implique une construction socioculturelle de chaque culture et qu'il s'agit donc d'un fait psychosocial. Il est facile de comprendre que la maternité est une construction biologique et culturelle si nous regardons de l'extérieur et voyons comment la maternité est vécue de multiples façons. Cela dans différentes cultures et à différents endroits du monde.

Dans les tribus qui peuplent les régions du sud du Kenya et du nord de la Tanzanie, telles que les groupes tribaux Maasai et Swahili, un important soutien social féminin se forme autour de la jeune mère. Cela se déroule pendant les premiers jours de la maternité. Dès l'accouchement, la mère est entourée de femmes. De plus, la figure de l'homme disparaît au cours des premières semaines de la parentalité. Dans la tribu swahilie, le couple dort dans des pièces séparées pendant quarante jours après l'accouchement.

En revanche, dans la tribu des Masaï, toutes les femmes du village assistent à la naissance. Tandis que les hommes attendent chez la grand-mère maternelle. Les deux prochains suivants, le reste des femmes maasaïs va accompagner la jeune maman. Elles vont s'acquitter de ses tâches et de ses responsabilités.

En Chine, le fort attachement aux traditions signifie qu'aujourd'hui nous continuons à pratiquer le zhuo yue zi. Au cours du premier mois suivant l'accouchement, la mère et le bébé doivent rester hospitalisés ou à la maison. Cela dans le but de protéger la santé du nouveau-né.

Une autre de ses grandes traditions autour de la maternité est qu'elles mettent l'accent sur l'hygiène de la mère. En effet, celle-ci doit attendre que la période postnatale s'écoule pour pouvoir se laver. En ce qui concerne les aliments, pendant la grossesse, les femmes évitent les aliments qu'ils considèrent à risque, tels que les œufs. De plus, elles prennent des aliments froids, tels que les fruits.

Au Japon, les hommes jouent un rôle quelque peu étranger pendant la grossesse, car ils ne suivent ni visite médicale ni cours de grossesse. De même dans certains hôpitaux japonais, les hommes ne sont pas autorisés à entrer pendant l'accouchement.

Après le premier mois de la naissance du bébé, une tradition très importante est célébrée pour les Japonais : les Omiyamairi. Cela consiste à emmener le bébé dans un temple shinto pour la première fois et à organiser une cérémonie pour célébrer la naissance du bébé. Les parents et les proches formulent des vœux pour que le nouveau-né devienne fort et soit en bonne santé.

En 2015, l'ONG pour les enfants Save the Children a publié le 16e rapport annuel sur l'état des mères du monde. En plus d'analyser les inégalités en matière de santé dans certaines des grandes villes du monde, il évalue le bien-être des mères et des enfants dans 179 pays. Les résultats de ce rapport placent la Norvège comme le meilleur pays pour devenir mère, suivie par la Finlande et l'Islande. En ce qui concerne les pays en tête de liste à la fin, la Somalie est le pays le plus hostile pour devenir mère.

Pour élaborer ce rapport, ils se sont fondés sur plusieurs facteurs, tels que la santé des mères, analysant le risque vital pour une mère de mourir à la suite d'une grossesse ou d'un accouchement. En Norvège, une femme sur 12 160 décède de causes maternelles, tandis qu'en Somalie, une sur 30 meurt durant la grossesse ou l'accouchement. Alors, un très grand nombre de mamans souffrent encore...

Ensemble, nous devons faire plus pour que toutes les mères et tous les bébés aient une chance de survivre. Pour qu'elles aient une vie heureuse et saine ... peu importe où elles vivent. »

Www. êtreparent.com.consulté le 15 mars 2022

Activer Windows

Accédez aux paramètres pour

Image support :



-Analysez les éléments du paratexte : le titre, la source, l'illustration... Laissez les apprenants commenter l'image et formuler des hypothèses de sens sur le contenu du texte. (Écrire au tableau les mots-clés employés dans les commentaires des apprenants : différence, diversité, maternité...)

3. Analyse du support : (réponses sur la fiche individuelle de l'apprenant)

3.1 De quoi parle le texte ?

- 3.2 La maternité est-elle perçue de la même manière dans le monde entier ?
 3.3 Comment elle est perçue ? Citez trois exemples.
 3.4 Pourquoi l'auteur a lié la maternité à la culture ?
 3.5 À ton avis, pourquoi, les différentes sociétés donnent de la valeur à cette période de maternité ?
 3.5 Pourquoi « l'image de la maman » est considérée comme une partie de la diversité culturelle mondiale ?
 3.6 Quel est le type de ce texte ?
 3.7 Est-ce qu'il expose une situation négative ou bien un concept positif ?
 3.8 Dans la dernière phrase, « ensemble, nous devons protéger... », que fait l'auteur ? à qui s'adresse-t-il ?
 3.9 Dans le texte, il y a trois moments différents, relevez-les en expliquant l'intention de l'auteur à chaque fois. (Conduire les apprenants à identifier les trois moments de l'appel : expositif, argumentatif et exhortatif)
 3.10 Si la maternité est perçue différemment, le sentiment de la maternité est-il différent ? (laissez les apprenants extraire la morale)

La grille de l'évaluation diagnostique de l'enseignant :
Cochez les cases répondues correctement par chaque apprenant

Le nom de l'apprenant	Comprendre le contenu de l'appel	La relation de la maternité à la culture	Les modèles culturels dans la maternité	les trois parties de l'appel	La ressemblance dans la diversité	Extraire la morale
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

4. Synthèse orale : (travail de groupe)

- 4.1 Organisez les groupes.
 4.2 Expliquez la consigne : chaque groupe choisit un modèle culturel de la maternité et ils essaient de développer un peu les idées de chaque modèle. Un des groupes travaille le modèle algérien de la maternité.
 4.3 Présentez les travaux et confrontez les modèles, y compris le modèle algérien. (Laissez l'occasion aux interactions des groupes)
 4.4 Clôturer la séance avec la question suivante : la maternité est unique/ la maternité est plusieurs. (Commentez les deux)...
 (Acceptez toutes les réponses dans l'axe : unique par le sentiment, plusieurs par les pratiques, par les représentations et par la perception culturelle et sociale de celle-ci). Insister sur l'idée suivante «malgré la différence, nous sommes unis toujours par un lien naturel »

Fin de la fiche d'évaluation diagnostique



Fiche n°2

Séance : négociation du projet.

Durée : 1h

Supports : tableau/ cartes des mots-clés.

Compétences visées :

- Production / compréhension orale.
- Compréhension de l'écrit.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Expliquer les intitulés du projet/séquence.
- Cerner et expliquer les mots-clés du projet.
- Choisir son projet.
- S'installer dans le bain thématique du projet.

Déroulement de la séance

1/ Explication des intitulés :

- 1.1 Former les groupes-classe.
- 1.2 Demandez aux apprenants de souligner les mots-clés à partir des intitulés et de les expliquer selon leurs connaissances. (une explication première)
- 1.3 Formuler des hypothèses de sens sur les points suivants :
 - le type texte travaillé.
 - la visée communicative de cette typologie de texte.
 - l'ancrage de l'auteur dans ce type de discours.

Projet 3 : Dans le cadre de **la journée citoyenne**, rédigez des **appels** pour **inciter** les habitants de la région à faire preuve de **civisme**.

Séquence : produire un texte **exhortatif** pour inciter les destinataires à agir.

Intention communicative : inciter le public à agir.

Objet d'étude : **l'appel**

- 1.4 Explication des mots-clés par les cartes :

-Journée citoyenne : «la Journée citoyenne favorise la participation de chacun et constitue une véritable fabrique de liens sociaux. Chaque année, les associations consacrent une journée à leur commune pour réaliser ensemble des projets qu'ils ont eux-mêmes proposés. Cela peut aller de chantiers d'amélioration du cadre de vie, de rénovation d'équipements, de valorisation de l'histoire et du patrimoine à des projets associatifs, culturels, éducatifs ou tout simplement ludiques. » La Journée citoyenne permet ainsi d'impliquer chacun dans une citoyenneté active,

Appel :

1. Invitation à venir, adressée par la voix ou par tout autre moyen : Répondre à l'appel de quelqu'un.
SYNONYMES :
[invite](#) - [signal](#) - [signe](#)
2. Action d'inviter quelqu'un, un groupe à une action : Un appel à la révolte.
SYNONYMES :
[excitation](#) - [exhortation](#) - [invitation](#) - [invite](#)
3. Action de recourir à un groupe, à son action, à son influence : Un appel à l'intervention étrangère.
4. Action, pouvoir de ce qui attire, exerce un attrait sur quelqu'un : L'appel du large, de la forêt.
SYNONYMES :
[attrait](#) - [fascination](#) - [sollicitation](#)
5. Action par laquelle on vérifie, en appelant successivement leurs noms, la présence de certaines personnes en un lieu : Être présent au moment de l'appel.
6. Action d'[appeler](#) quelqu'un au téléphone.

Inciter :

Pousser vivement quelqu'un à quelque chose : Publicité qui incite le client à acheter.
SYNONYMES :
[appeler](#) - [conseiller](#) - [convier](#) - [encourager](#) - [engager](#) - [enhardir](#) - entraîner - [exciter](#) - inviter - porter - pousser - presser
CONTRAIRES :
[décourager](#) - [détourner](#) - [empêcher](#)

Civisme :

Le **civisme** désigne le **respect**, l'**attachement** et le **dévouement** du **citoyen** pour son pays ou **pour la collectivité dans laquelle il vit**. Cela s'applique en particulier à l'[institution](#) qui représente cette collectivité, à ses [conventions](#) et à ses [lois](#).

Plus généralement, le civisme est le dévouement pour l'intérêt public, pour la "chose publique".

Le civisme nécessite une "**conscience politique**" et implique la [connaissance](#) de ses droits en tant que citoyen ainsi que de ses devoirs vis-à-vis de la collectivité.

Le civisme, qui est l'état du citoyen respectueux de ses devoirs et des principes [collectifs](#), se distingue :

- de la [citoyenneté](#) qui n'est que la condition de citoyen,
- de la [civilité](#) qui relève du respect des autres dans les rapports privés. Activer W

Exhorter :

1. Tenter d'amener quelqu'un à quelque chose par des encouragements, par la persuasion, les prières, et exhorter à la patience.

SYNONYMES :

appeler - convier - encourager - engager - inciter - inviter - persuader - pousser - presser

2. Servir d'incitation pour quelqu'un : Ce précédent aurait dû l'exhorter à la prudence.

SYNONYME :

déterminer

Chaque groupe prend une carte. Donner un peu de temps pour la lecture avant de passer un représentant de chaque groupe pour expliquer sa carte aux autres. Demandez une reformulation collective et une explicitation de la carte. Par exemple, un exemple de la journée citoyenne, un exemple du civisme, un exemple de l'appel...

Une fois le représentant passe à l'estrade, la discussion ne se fait pas uniquement par lui ou par son groupe, mais par toute la classe. Une interaction doit être animée autour des mots-clés et des exemples offerts.

1.5 . reformuler et synthétiser les significations puis valider les hypothèses de sens à partir du débat ouvert. Garder la trace écrite de ces éléments de base du projet :


- Le type : exhortatif
- La visée : inciter les gens à faire agir.
- La subjectivité explicite de l'auteur dans ce type de discours à cause de la prise de position clairement identifiable.
- La dominante thématique : un appel pour la citoyenneté, le civisme entre et interhumain, le respect des normes et des valeurs sociales et culturelles.

2. Choisir et négocier son projet :

Après l'explicitation les intitulés et mettre dans le bain thématique, il est temps de laisser aux apprenants l'opportunité de choisir et de négocier avec son groupe, la thématique de son projet. Les thèmes ne doivent pas être imposés et les idées innovantes doivent être valorisées. Quelques ateliers proposés : (non exhaustive)

- Journée citoyenne pour le respect de la diversité culturelle.
- Journée citoyenne contre la discrimination et xénophobie.
- Journée citoyenne pour le vivre-ensemble.
- Journée citoyenne pour la valorisation du patrimoine culturel mondial.
- Journée citoyenne pour un civisme dans la communication inter-peuple sur les réseaux sociaux.
- Journée citoyenne pour la valorisation et le respect du passé.
- Journée citoyenne en faveur de l'apprentissage de langue étrangère.
- Journée citoyenne pour informer le public sur la culture étrangère.
- Journée citoyenne pour l'ouverture d'esprit face à l'autre.

Fin de la fiche de la négociation du projet.


Fiche n°3
Séance : compréhension/ expression orale.
Durée : 1h
Supports : support audiovisuel/ BD.
Compétences visées : -Production orale. -Compréhension orale. -Compétence culturelle et interculturelle.
Objectifs d'apprentissage : -Repérer à partir d'un texte oral, les informations essentielles. -Identifier la structure de l'appel. -Exprimer oralement pour inciter.
Déroulement de la séance
I/ Compréhension orale : -Le support : ensemble, contre le racisme et la discrimination et pour le respect de l'autre : Appel de L'UNESCO sur https://youtu.be/dOM-IIGX_Mo -Compréhension de support : 1 -Il s'agit de quel type de discours ? (appel/ exhortatif) 2 - Par qui il est lancé ? (par un ensemble d'acteurs, de musiciens, de chanteurs, de journalistes et des sportives sous l'égide de l'UNESCO) 3 -À qui il s'adresse ? (à la communauté internationale/ à toute l'humanité) 4 -De quoi parle ce support ? (le racisme et la discrimination) 5 -Pourquoi il y a nombreux personnages dans la vidéo ? (pour représenter différentes populations et différentes catégories sociales... Pour la présentation de la différence) 6 - Le racisme touche-t-il uniquement une catégorie sociale ? (non, tout le monde sans exception en raison de leurs différences). <i>Discuter avec les apprenants l'idée qu'ils peuvent être, un jour, sujet de discrimination, car le racisme ne touche pas uniquement ceux qui appartiennent à une catégorie moins privilégiée, mais toute personne différente au monde du « raciste ». L'idée discutée doit être la suivante : « le problème nous concerne tous et sans exception, aujourd'hui un spectateur et demain un sujet ».</i> 7 -De la vidéo, citez quatre motifs de racisme cités dans la vidéo ? A. La couleur de peau. B. L'appartenance ethnique. C. L'appartenance sociale. D. L'apparence physique. E. La croyance. F. La peur et le refus de ce qui est différent. 8 - Le silence constitue-t-il une véritable solution face au racisme et à la discrimination ? Non, il faut agir. 9 -Par quoi commence le discours? (une partie expositive d'une situation négative) 10 - Citer une expression par laquelle les auteurs lancent l'appel. (Ensemble, nous pouvons créer le changement/ nous devons combattre les stéréotypes et les préjugés funestes/ lisez, observez, apprenez et écoutez/agissez...). Les outils d'exhortation : l'impératif/ les verbes de modalité/ nous/ expression d'appel)

11-Relier les faits à leurs définitions

- La deuxième guerre mondiale
- Les lois de JIM Crow
- Apartheid

La ségrégation dans les services publics

Développement séparé affectant, selon des critères raciaux ou ethniques (1911 à 1989)

Conflit armé qui a duré de 1939 à 1945

II/ Expression orale :

1-Commenter la BD :

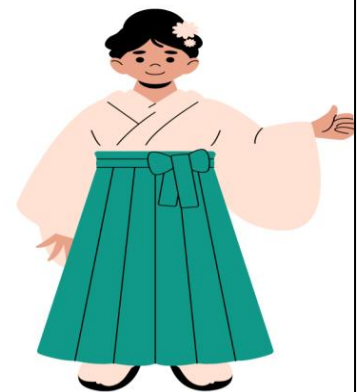
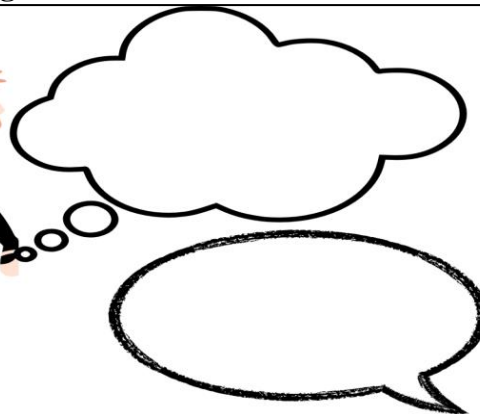


regardez ce qu'elle porte
hahaha
son accent est tellement bizarre

J'ai dit Bonjour
Personne ne m'a répondu!!!!



2-Corriger la situation en agissant correctement :



3-Présenter les corrections des attitudes proposées par les apprenants.

Fin de la fiche de la compréhension/ expression orale



Fiche n°4

Séance : compréhension de l'écrit.

Durée : 3h

Supports : texte inédit.

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ production écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier la structure de l'appel.
- Repérer d'un énoncé écrit ses informations essentielles.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble.

Déroulement de la séance

1. Distribution du support : texte inédit

La culture : un enjeu de dignité humaine, de paix et de civilisation

APPEL DE WINNIPEG

« POUR UN PACTE CULTUREL MONDIAL »

• 13 JUIN 2018 •

Nous sommes confrontés partout dans le monde à un constat effroyable concernant les droits culturels. Des tragédies, souvent générées par des conflits d'ordre identitaire et culturel, conduisent à des millions de morts. Des centaines de millions de personnes sont victimes d'exclusions, de discriminations et d'apartheids culturels, et certaines subissent même des exclusions culturelles absolues. Il est grand temps de reconnaître l'inefficacité du cadre juridique international et des mesures qui l'accompagnent, et donc de s'interroger sur les diverses interprétations des droits culturels comme sur les dérives pouvant en résulter.

En outre, 2018, 70^e anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 nous fait un devoir de nous questionner sur l'application de ses dispositions et spécialement concernant les droits culturels visés à son article 27 stipulant que :

« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté [...]. »

La méconnaissance des droits culturels et leur violation sont en effet à l'origine de dizaines de millions de morts, enfants, adultes et personnes âgées, sur tous les continents, frappés lors de conflits dévastateurs. Par ailleurs, parmi les plus d'un milliard de personnes handicapées dans le monde, une majorité d'entre elles sont victimes de discriminations culturelles tout comme de vastes populations de personnes âgées en manque d'autonomie, de personnes en précarité, migrantes, en milieu urbain ou rural.

Ces situations sont observables même dans les pays développés disposant de ressources exceptionnelles en termes d'établissements et de services culturels, de savoir-faire, d'initiatives et de pratiques innovantes pour la participation de tous à la vie culturelle.

C'est pourquoi s'impose la nécessité de lancer cet appel, l'Appel de Winnipeg « Pour un Pacte culturel mondial ». Son élaboration permettrait cet indispensable travail de réflexion et son adoption pourrait favoriser dans le cadre d'un plan mondial pour l'éducation aux droits culturels dès le plus jeune âge, la promotion d'une approche revivifiante des droits culturels. Une approche nourrie notamment des apports des concepts de l'accessibilité universelle et de l'exception culturelle, qui placerait comme ambition première de ce Pacte, le respect de la communauté humaine dans toutes ses composantes en termes d'individus et de communautés particulières, en termes également de racines, de ressources et d'identités culturelles. Oui, le respect de chaque individu en même temps que celui de la communauté humaine dans toute sa plénitude !

*Ne négligeons plus l'importance vitale de la culture.
Comme l'a écrit Roland Gori :
« Dans le clair-obscur des crises politiques naissent les monstres.
Ils naissent du vide culturel,
d'un monde sans esprit. »*

2. Éveil de l'intérêt :

- La discrimination prend plusieurs formes, citez-les. (Acceptez toutes les réponses).
- Est-ce que le silence peut constituer une solution contre les actes racistes ? (Il faut agir)

3. Étude du paratexte :

-**Le titre :** pour un pacte culturel mondial

-**L'auteur :** appel à l'initiative de l'ONG Cemaforre Centre national de ressources et Pôle européen de l'accessibilité culturelle, lancé lors du Colloque international « Regards croisés sur le handicap »,

-**Date et lieu :** université de Saint Boniface, à Winnipeg, Canada • 12 au 15 juin 2018

4. Lecture silencieuse :

5. Compréhension du texte : « de la lecture à l'interprétation »

I. Quel est le thème traité dans ce texte ?

La discrimination et la violation du respect et des droits identitaires et culturels.

II. Quel est le type de texte ?

Exhortatif (appel)

III. le texte expose au début un ensemble de phénomènes sociaux négatifs, lesquels ?

Exclusion/ discrimination/ apartheid culturels.

IV. La discrimination a-t-elle un impact négatif uniquement sur la psychologie de l'individu ?

Non, elle génère des conflits et des guerres identitaires et par conséquent des milliers de morts et l'histoire est témoin (Envoyer les apprenants à des lectures supplémentaires).

V. Est-ce qu'il y a une argumentation de ce texte ? Identifiez-la ? Quel est son objectif ?

Oui, du deuxième paragraphe au troisième. Son objectif est de convaincre les destinataires pour leur faire agir. On ne peut pas agir si on est bien convaincu.

VI. Les arguments lancés par l'auteur, sont-ils pertinents ?

Oui, il parle de la guerre identitaire, origine des souffrances des populations victimes de discrimination.

VII. Que veut l'auteur par son appel ?

-Apprendre la culture du respect de la diversité identitaire aux jeunes.

-Concevoir un pacte culturel mondial qui promulgue les droits à la différence.

VIII. Pourquoi, faire apprendre, cette culture aux jeunes et aux enfants ?

Ce sont eux les bâtisseurs du futur. On peut changer la réalité d'aujourd'hui par les enfants du demain.

IX. Faites le compte-rendu critique de ce texte. (la trace écrite)

6. Points de langue :

I. Par quoi l'auteur a lancé l'appel ?

-Verbes performatifs : lancer ...

-Verbe de modalité : falloir...

-Impératif : sachez...

À retenir :

Chapitre VIII : une proposition de supports pour une médiation pédagogique- culturelle

	Verbes	Expression
Verbes performatifs		
Verbes de modalité		
	Verbes	Expression
Verbes performatifs	encourager, prier, conseiller, demander, exhorter, appeler, exhorter, demander, inciter	Une demande
Verbes de modalité	-Pouvoir -Devoir -Falloir	-La possibilité -L'obligation -La nécessité

II. L'expression de but :

- Pour la participation de tout le monde à la vie culturelle.
- Pour que les gens vivent en paix.
- Quel est le rapport logique exprimé dans ces deux phrases ? (le *but*)
- Quelle est l'utilité de ce rapport par rapport à ce type textuel ? (l'appel *a un but*)

À retenir :

Les connecteurs logiques
1- Conjonctions + subjonctif: a- but voulu: *pour que, afin que, de sorte que, de manière que, de façon que. *que: après un impératif. b- but rejeté: de peur que, de crainte que.
2- Préposition: *pour + un nom * pour + infinitif.
3- Locutions prépositives: *afin de, de façon à, de manière à, de peur de, de crainte de, en vue de.

7. Vocabulaire : « mot, sens, société, culture »

- I. Relevez du texte, quatre mots appartenant au champ lexical de « discrimination »
- II. Relevez du texte, quatre mots ou expressions relatives au champ lexical de « culture »
- III. « Apartheids culturels », que veut dire l'auteur par cette expression ? Donnez des exemples.
- IV. Voici la liste des mots suivants : « discrimination, culture, préjugé ». Pour chaque mot de la liste, proposez autres mots qui le présentent dans la société.
Par exemple : culture : gastronomie, tradition, langue, vêtements...

8. Synthèse : (travail de groupe présenté à la fin de la séance)

-La discrimination mène à nombreuses conséquences désastreuses non seulement psychologiques, mais également politiques, économiques et sociales. En s'inspirant du texte et dans une dizaine de lignes, développez une de ces conséquences.

Fin de la fiche de la compréhension de l'écrit-1-



Fiche n°5

Séance : compréhension de l'écrit-2-

Durée : 3h

Supports : texte inédit.

Compétences visées :

-Compréhension de l'écrit/ production écrite.

-Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

-Identifier la structure de l'appel.

-Repérer d'un énoncé écrit ses informations essentielles.

-Découvrir les bienfaits de la diversité culturelle et de l'interculturalité pour une entreprise

Déroulement de la séance

1. Distribution du support :

La diversité culturelle en entreprise

Soyons réalistes, le monde des affaires est aujourd'hui placé sur une scène mondiale. La technologie n'est qu'un des facteurs qui rendent notre monde plus petit et qui donnent aux entreprises de toutes tailles la liberté de recruter les meilleurs éléments, où qu'ils se trouvent.

Tout le monde parle de la "diversité culturelle". C'est une tendance qui s'ancre. Tout d'abord, qu'est-ce que la diversité culturelle ?

Pour une définition réelle, consultez le dictionnaire Oxford. Vous y trouverez la description suivante : "l'existence d'une variété de groupes culturels ou ethniques au sein d'une société". En d'autres termes, il s'agit d'une population où toutes les différences sont représentées. Pour les affaires, les types de diversité en milieu professionnel regroupent "l'origine, l'âge, les capacités, la langue, la nationalité, le statut socio-économique, le genre, les préférences". Avec notre contexte politique et mondial, il est important de comprendre à quoi ressemble la diversité culturelle dans les entreprises. Il ne s'agit pas seulement de se conformer aux attentes. Il s'agit aussi de créer des perspectives variées ou de stimuler l'innovation, il y a beaucoup à dire pour favoriser cette culture.

Dans cet article, nous verrons l'importance de la diversité culturelle et ses avantages. Conçu comme un guide spécialisé sur la diversité culturelle, nous répondrons à des questions clés, pour vous aider à améliorer la compréhension de ce sujet au sein de votre entreprise. Il vous permettra de promouvoir la diversité culturelle au travail.

La diversité culturelle décrit une représentation de différents groupes culturels et ethniques dans la société. Lorsqu'on parle de diversité des collaborateurs, on fait référence au "résultat des pratiques, valeurs, traditions ou croyances des collaborateurs fondées sur l'origine, l'âge, ou le genre". Il est plus facile de parler de la théorie et des définitions de la diversité culturelle, mais quand il s'agit de la créer, cela implique de discuter de la façon dont sont définis les pratiques utilisées lors du processus de recrutement.

Nous avons abordé l'idée des avantages de la diversité culturelle, mais l'égalité et la diversité ne sont pas seulement des mots. Des recherches approfondies ont été menées sur les effets positifs et sur l'importance de la diversité culturelle au travail.

Les études sur l'importance de la diversité culturelle nous donnent des statistiques sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour réfléchir à ses avantages. Par exemple, sur le plan économique, les recherches montrent que les 43 entreprises publiques les plus diversifiées ont été 24 % plus rentables que la S&P 500. D'autres études montrent que près de 95 % des directeurs sont d'accord pour dire que la diversité apporte des perspectives uniques [5].

En fin de compte, la diversité et l'inclusion en milieu professionnel permettent aux entreprises de constituer des équipes qui apportent des points de vue et des talents différents, ce qui accroît l'innovation et génère des revenus plus élevés. Ensemble et malgré notre différence, nous pouvons réussir la vie entrepreneuriale.

17 JANUARY 2020 SUR : [HTTPS://WWW.THOMAS.CO/FR/RESOURCES/TYPE/ARTICLES/LIMPORTANCE-DE-LA-DIVERSITE-CULTURELLE-EN-ENTREPRISE](https://www.thomas.co/fr/resources/type/articles/limportance-de-la-diversite-culturelle-en-entreprise)

2. Éveil de l'intérêt : -Citez des formes de diversité.

3. Étude du paratexte :

Le titre : la diversité culturelle en entreprise/ **L'auteur :** non cité/**Date et lieu :** 17 janvier 2020

8. Lecture silencieuse :

9. Compréhension du texte : « de la lecture à l'interprétation »

X. Quel est le thème traité dans ce texte ?

La diversité culturelle dans les entreprises et son importance.

XI. Quel est le type de texte ?

Exhortatif (appel)

XII. Le texte expose au début une notion sociale et culturelle très importante. Laquelle ?

La diversité culturelle dans l'entreprise.

XIII. Comment la diversité culturelle peut servir l'entreprise ?

La diversité des points de vue et des talents, chose qui permet l'émergence de l'entreprise, en touchant différentes classes sociales, culturelles et ethniques.

XIV. Est-ce qu'il y a une argumentation de ce texte ? Identifiez-la ? Quel est son objectif ?

Oui, dans le paragraphe quatre et cinq. Son objectif est de convaincre les destinataires pour leur faire agir. On ne peut pas agir si on est bien convaincu.

XV. Les arguments lancés par l'auteur, sont-ils pertinents ?

Oui, il donne des arguments sur les avantages de la diversité, sur la qualité de la production de l'entreprise et sur la vie entrepreneuriale.

XVI. Que veut l'auteur par son appel ?

-Faire apprendre aux gens que la diversité et la différence sont en faveur des institutions économiques et sociales. Différencier les employés est au service de la réussite de l'entreprise et non au détriment de sa stabilité.

XVII. Pourquoi, faire apprendre, cette culture aux jeunes et aux enfants ?

Ce sont eux les bâtisseurs du futur. On peut changer la réalité d'aujourd'hui par les enfants du demain. Il est nécessaire de changer nos façons de voir la diversité comme « une différence »

XVIII. Faites le compte-rendu critique de ce texte. (la trace écrite)

10. Points de langue :

Par quoi l'auteur a lancé l'appel ?

-Verbes performatifs : appelons...

-Verbe de modalité : pouvoir...

-Impératif : soyez...

- Expression d'appel : Ensemble

Rappel des points de langue travaillés la séance passée.

11. Vocabulaire : « mot, sens, société »

I. Relevez du texte, quatre mots appartenant au champ lexical de « diversité »

II. Relevez du texte, quatre mots ou expressions relatives au champ lexical de « entreprise »

III. La diversité culturelle décrit une représentation de différents groupes culturels et ethniques dans la société.», que veut dire l'auteur par représentation ? Donnez des exemples.

IV. Commentez la phrase ci-haut.

8. Synthèse : (travail de groupe présenté à la fin de la séance)

-Vous êtes une équipe responsable du recrutement des employés pour une nouvelle entreprise économique de publicité lucrative. Concevez une liste d'employés demandés et une liste de critères à la base desquels vous allez accepter les postulants au travail.

- Confrontez ensemble, les listes de critères et identifier les insuffisances pour concevoir une liste qui prend en compte la diversité linguistique, culturelle et ethnique.

Fin de la fiche de la compréhension de l'écrit-2-



Fiche n°6

Séance : préparation de l'écrit.

Durée : 1h

Supports : texte inédit en désordre.

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ production écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier la structure de l'appel.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble.

Déroulement de la séance

1. Proposition du texte en désordre :

Nous tous devrions-nous alors nous ressembler? Impossible! Loin de tout, oublions ce qui nous sépare, pensons à ce qui nous unit et élargissons sa couverture sur les oubliés. N'oublions jamais que nous torturons des milliers de personnes dans le monde et des centaines chez-nous, par notre regard, nos propos, nos actions, nos attitudes. Nous avons, sans raison, condamné à la solitude des gens dans leurs faiblesses. Les autres n'ont pas que des incapacités, pas seulement que des faiblesses, pas seulement que des différences. Ils ont aussi des qualités, des capacités, des valeurs, à donner et à recevoir. C'est pareil pour nous aussi. On est juste différents et c'est normal et naturel.

Peut-on oser regarder au-delà des différences et des limites et voir simplement un humain plein de valeurs? Personnellement, je suis choqué par l'insuffisance des différences qui séparent les hommes. Nul n'a choisi où et comment naître. Personne n'a dessiné son destin, personne n'a choisi ses parents ni ses faiblesses. Par contre, nombreux ont choisi de se torturer pour se modifier et apparaître autrement, et à la fin pour déstabiliser leurs proches naturels. Et pour se transformer, faut-il encore en avoir les moyens. Mais malgré tout, on ne peut pas se mentir, on sait ce qu'on est réellement au fond. Voudriez-vous pour une fois vous oublier et penser à ceux qui souffrent parce que vous les oubliez? Où est alors la tolérance que vous ne cessez pourtant de chanter? Il n'y a pas que les homosexuels qui ont besoin de votre soutien. Un peu d'humanisme pour tous, s'il vous plaît! C'est assez!

Tous différents mais tous les mêmes, ouvrez vos cœurs! Envers ceux qui sont différents de vous, montrez-vous tolérants. Acceptez les autres dans leurs natures et ainsi, limitez les victimes de la solitude. Certains d'entre nous en sortent choqués et frustrés. Pendant que d'autres en sont réconfortés, placés sur leur piédestal, loués voire adorés. Entre ces deux catégories de personnes, la faille s'élargit et les différences se renforcent. Mais alors, c'est quoi la beauté, c'est quoi la laideur, tout n'est-il pas question de jugement ? C'est ici que la tolérance trouverait sa place, où c'est salutaire d'accepter les différences des autres.

Mais pourquoi tous ces préjugés, pourquoi tant de mépris, tant de cruauté? A cause de leur taille, leur couleur de peau, leur poids, leur visage, leur appartenance religieuse ou sociale, leurs handicaps,...nombreux souffrent ou meurent. Ils subissent des atrocités de la part de leurs semblables qui ne peuvent supporter leurs différences. Ils sont critiqués, délaissés, abandonnés dans leurs différences sans amis, ils sont marginalisés parfois par leurs propres frères. Conséquence, ils ont perdu espoir, ils n'ont plus confiance en eux, ils vivent torturés, isolés.

Les apprenants doivent lire les extraits en désordre et remettre l'ordre au texte pour avoir un texte enchaîné et porteur de sens.

Ps : le recours à la structure exhortative est nécessaire pour remettre l'ordre à l'énoncé.

-Formation des groupes.

- La lecture collective du texte en désordre par les groupes. La présentation des produits finaux.

III. Remise en ordre du texte :

-Correction de l'activité :

Tous différents mais tous les mêmes, ouvrez vos cœurs! Envers ceux qui sont différents de vous, montrez-vous tolérants. Acceptez les autres dans leurs natures et ainsi, limitez les victimes de la solitude. Certains d'entre nous en sortent choqués et frustrés. Pendant que d'autres en sont réconfortés, placés sur leur piédestal, loués voire adorés. Entre ces deux catégories de personnes, la faille s'élargit et les différences se renforcent. Mais alors, c'est quoi la beauté, c'est quoi la laideur, tout n'est-il pas question de jugement ? C'est ici que la tolérance trouverait sa place, où c'est salutaire d'accepter les différences des autres.

Mais pourquoi tous ces préjugés, pourquoi tant de mépris, tant de cruauté? A cause de leur taille, leur couleur de peau, leur poids, leur visage, leur appartenance religieuse ou sociale, leurs handicaps,...nombreux souffrent ou meurent. Ils subissent des atrocités de la part de leurs semblables qui ne peuvent supporter leurs différences. Ils sont critiqués, délaissés, abandonnés dans leurs différences sans amis, ils sont marginalisés parfois par leurs propres frères. Conséquence, ils ont perdu espoir, ils n'ont plus confiance en eux, ils vivent torturés, isolés.

Peut-on oser regarder au-delà des différences et des limites et voir simplement un humain plein de valeurs? Personnellement, je suis choqué par l'insuffisance des différences qui séparent les hommes. Nul n'a choisi où et comment naître. Personne n'a dessiné son destin, personne n'a choisi ses parents ni ses faiblesses. Par contre, nombreux ont choisi de se torturer pour se modifier et apparaître autrement, et à la fin pour déstabiliser leurs proches naturels. Et pour se transformer, faut-il encore en avoir les moyens. Mais malgré tout, on ne peut pas se mentir, on sait ce qu'on est réellement au fond. Voudriez-vous pour une fois vous oublier et penser à ceux qui souffrent parce que vous les oubliez? Où est alors la tolérance que vous ne cessez pourtant de chanter? Il n'y a pas que les homosexuels qui ont besoin de votre soutien. Un peu d'humanisme pour tous, s'il vous plait! C'est assez!

Nous tous devrions-nous alors nous ressembler? Impossible! Loin de tout, oublions ce qui nous sépare, pensons à ce qui nous unit et élargissons sa couverture sur les oubliés. N'oublions jamais que nous torturons des milliers de personnes dans le monde et des centaines chez-nous, par notre regard, nos propos, nos actions, nos attitudes. Nous avons, sans raison, condamné à la solitude des gens dans leurs faiblesses. Les autres n'ont pas que des incapacités, pas seulement que des faiblesses, pas seulement que des différences. Ils ont aussi des qualités, des capacités, des valeurs, à donner et à recevoir. C'est pareil pour nous aussi. On est juste différents et c'est normal et naturel.

III-Lecture du texte et analyse de ses idées.

Fin de la fiche de la préparation de l'écrit



Fiche n°7

Séance : production écrite

Durée : 3h

Compétences visées :

- Production écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Produire un appel en respectant la structure.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble

Déroulement de la séance

- 1. Éveil de l'intérêt :** rappelez-nous des différentes notions que nous avons traitées dans ce projet : « tolérance, discrimination, racisme, diversité... »
- 2. Présentation et explication de la consigne**
« Tout commence par l'enfant »
À l'occasion de la journée mondiale de l'enfant, écrivez un appel aux parents pour les inciter à bien former leurs enfants sur les valeurs humanitaires, sur le respect de l'Autre et sur l'acceptation de la différence pour assurer un monde propice et un vivre-ensemble mondial.
- 3. Critères de réussite :**
 - Respectez la forme de l'appel : les trois parties.
 - Citez les différentes notions apprises dans le projet.
 - Utilisez les verbes performatifs et de modalité.
 - Explicitez vos buts dans le corps du texte.
 - Vérifier la ponctuation et la langue.
- 4. Le lancement du travail :** le travail est individuel.
- 5. Le compte-rendu de la production écrite :** correction/ enrichissement/ amélioration.

Fin de la fiche de la production écrite



Fiche n°8

Séance : activité ludique

Durée : 1h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Mémoriser les notions cibles en forme ludique.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble

Déroulement de la séance

1. Former les groupes.

2. Lancement des jeux.

Premier jeu : jeu de devinette.

Chaque groupe choisit une à deux charades et, c'est aux membres de groupe de nommer le phénomène d'après son comportement.

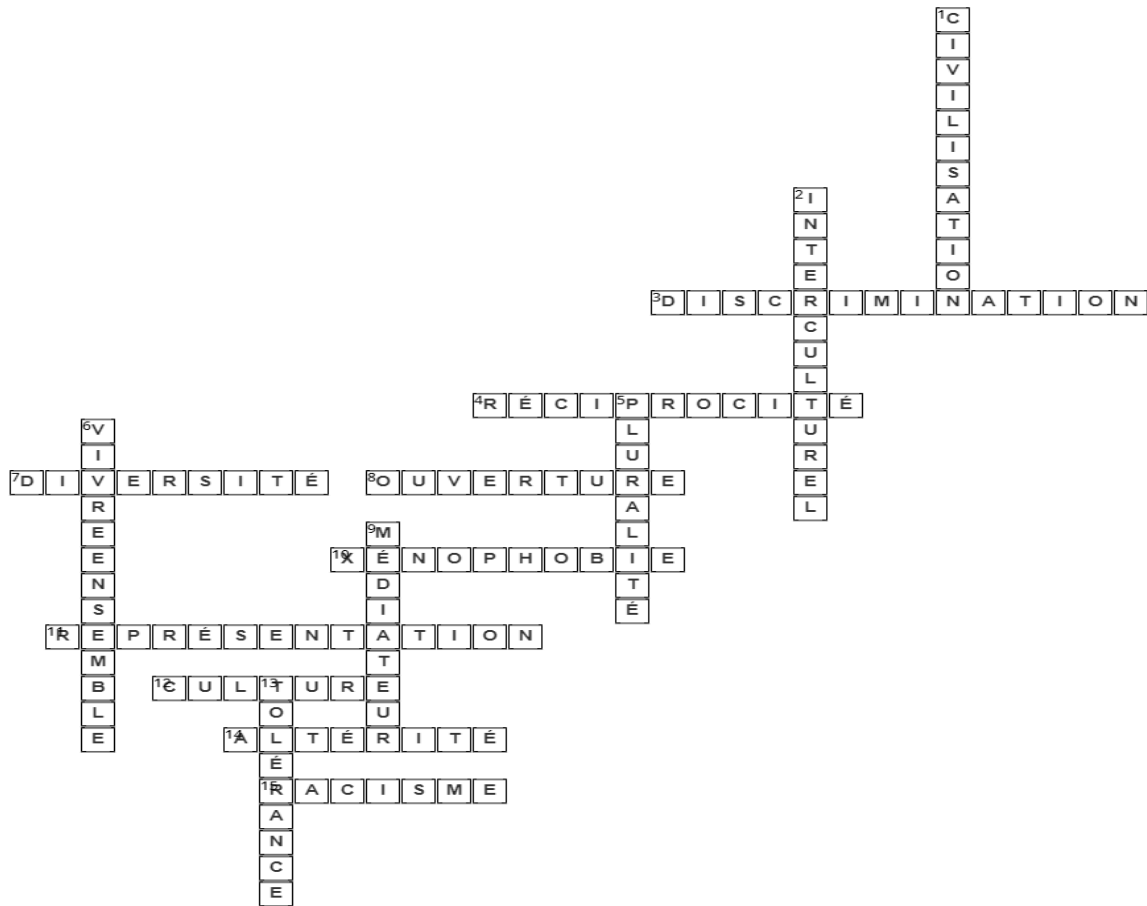
Les charades proposées :

- Dire qu'un homme n'est pas gentil avant de parler de lui, dire de quelqu'un qu'il n'est pas éduqué avant de voir comment il se comporte. (*Préjugé*)
- Préférer une catégorie sociale sur l'Autre en fonction de l'appartenance communautaire. (*Discrimination*)
- Traiter l'Autre qui est différent d'une manière méchante et agressive. (*Racisme*)
- Insulter quelqu'un pour un caractère physique ou psychique. (*Harcèlement*)
- Respecter la différence de l'Autre sans entrer réellement en interaction avec celui-ci (*Tolérance*).
- Interagir avec l'Autre appartenant à une autre culture d'une manière respectable, communiquer avec lui et partager les connaissances, tout en préservant les propres valeurs et celles de l'Autre. (*Interculturalité*)
- Pluralité des langues, cultures et identités. (*Diversité*)
- Idée qui défend les droits d'une vie équitable pour tout le monde et dont toutes les personnes bénéficient des mêmes droits malgré leur diversité. (*Vivre-ensemble*)

Deuxième jeu : les mots fléchés

Appel pour un vivre-ensemble

Découvrir les notions principales du siècle de la diversité



Horizontal

3. Discrimination, hostilité violente envers un groupe humain.
4. Caractère de ce qui est réciproque.
7. Caractère, état de ce qui est divers
8. Emmener l'enfant à découvrir et à comprendre d'autres cultures, d'autres points de vue lui permet d'accepter l'autre tel qu'il est ...
10. La peur de l'autre
11. Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet.
12. Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social
14. Caractère de ce qui est autre.
15. Idéologie postulant une hiérarchie des races.

Vertical

1. Ensemble des caractères communs aux sociétés les plus complexes ; ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie).
2. Qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.
5. Le fait d'exister en grand nombre, de n'être pas unique.
6. c'est accepter les différences, être à l'écoute, faire preuve d'estime, de respect et de reconnaissance envers autrui et vivre dans un esprit de paix et d'harmonie.
9. Entremise facilitateur de l'échange entre les individus
13. Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même ; fait de respecter la liberté d'autrui en matière d'opinions.

Fin de la fiche de l'activité ludique



Fiche n°9

Séance : atelier d'écriture et de culture

Durée : 2h

Compétences visées :

- Production de l'écrit.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Entraîner les apprenants à écrire dans le cadre d'un atelier thématique.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble.

Déroulement de la séance

1. Préparation morale de l'atelier : raconter une petite histoire émouvante sur le racisme et sur la discrimination.

2. Lancement de la thématique.

Un jour, tu as été témoin d'une scène de harcèlement, de racisme ou de discrimination où la victime a été terriblement traitée. Racontez cette scène et mettez-vous à la place de ce dernier et exprimez ses sensations à ce moment.

PS : conditions de travail :

- L'orthographe ne sera pas vérifiée pour donner plus de liberté à la créativité littéraire.
- Exprimez vos idées en toute liberté.
- Aucune structure textuelle n'est à respecter.
- Décrivez les sentiments du sujet de racisme avec détail.
- L'échange d'idées entre les apprenants est autorisé.
- Le déplacement en classe est autorisé.

3. Lecture des travaux.

Fin de la fiche d'atelier d'écriture



Fiche n°10

Séance : évaluation formative

Durée : 2 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Évaluer les acquis de la séquence.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble.

Déroulement de la séance

1. Distribution des sujets.

Le support : texte de BAC 2012

Dans une partie du monde, c'est la rentrée scolaire. Dans d'autres, elle a déjà eu lieu. Mais pour des millions d'enfants et de jeunes, hélas, elle n'existe pas. C'est en pensant à cela que je m'adresse à tous ceux qui sont chargés, à un titre ou à un autre, de former les jeunes esprits.

De tout temps important pour la société et son devenir, le rôle des éducateurs est aujourd'hui fondamental. C'est d'eux, en effet, de leur action auprès des jeunes du monde entier, que dépend en grande partie l'évolution future de la communauté humaine. Va-t-elle s'enfoncer dans la violence, par où s'expriment le racisme, la xénophobie, l'intolérance, le fanatisme et la haine, et qui ne peut engendrer que violence en retour ? Où va-t-elle prendre conscience des risques que comporte la banalisation de ces tendances et réagir en saisissant toutes les chances de se construire une culture de paix, à commencer par la chance, considérable, que représentent les enfants ?

Les enfants, les jeunes en général, sont les premiers concernés par la violence. Ce sont les premières victimes de la culture de guerre - victimes au sens propre - quand ils subissent dans leur corps et leur cœur les conséquences des conflits aveugles ; - victimes au sens figuré - quand ils ne trouvent plus matière à distraction que dans la violence universellement proposée par les écrans de toute sorte.

Beaucoup de jeunes sentent confusément le sillage destructeur des comportements agressifs. Beaucoup admirent, pour peu qu'on sache les leur présenter, les grandes figures mondiales de la non violence et de la paix : Gandhi, Martin Luther King, par exemple. Beaucoup (tous, à mon avis) sont naturellement portés à la générosité, à l'ouverture et au partage avec un Autre dont on leur expliquerait la souffrance, ou la différence.

Il serait irresponsable de ne pas saisir cette prescience* du risque, cette capacité d'identification à des héros, cette générosité naturelle. Il serait irresponsable de ne pas le faire vite, car l'actualité nous déverse chaque semaine une moisson de contre-exemples. Oui à la divergence, oui à la fermeté et à la persévérance. Non à la violence. Oui à la force de la raison. Non à la raison de la force.

C'est pourquoi j'invite tous ceux qui ont la charge d'éduquer et d'occuper les enfants: parents, enseignants, animateurs, concepteurs de loisirs pour les jeunes, responsables de mouvements et de manifestations de jeunes, etc., à mettre en priorité l'accent, dans l'accomplissement de leur mission, sur les valeurs du dialogue, du partage, du respect d'autrui et de la solidarité pour bâtir dans les esprits des citoyens de demain les plus sûrs fondements de la culture de paix.

FREDERICO MAYOR,
Directeur général de l'UNESCO,
« Courrier de l'UNESCO », 8 septembre 1993, Paris.

Questions :

1. Quel est le thème traité dans ce texte ?
2. Quel est le type du texte. Justifiez ta réponse par deux indices.
3. Quel est le message que veut transmettre l'auteur?
4. Relevez du texte deux traces d'exhortation.
5. Selon toi, l'école peut-elle participer à l'instauration d'une culture de vivre ensemble ? comment ?
6. Selon vous, qui est le plus responsable de l'éducation des enfants : les parents ou l'école?
7. Faites le compte-rendu critique du texte.

Fin de la fiche d'évaluation formative



Fiche n°11

Séance : situation d'intégration

Durée : 2 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Impliquer les apprenants dans des projets sociaux.
- Initier aux notions relatives à l'interculturalité et au vivre-ensemble.

Déroulement de la séance

1. La séance d'essai : (Une semaine avant l'évènement).

- Rappel des thématiques des projets. (voir la fiche de négociation)
- Contrôler la réalisation des travaux et les fiches conçues.
- Un essai de la présentation et de mise de points sur les insuffisances de la présentation.

2. Le jour de l'évènement :

Chaque groupe prend son coin dans la salle de présentation, colles ses affiches et attend le public. (les élèves, les enseignants et les administrateurs du lycée seront invités à l'évènement.) La réception se fait graduellement pendant 2h. Chaque groupe présente son travail en lançant l'appel qu'il veut lancer dans le cadre de la journée choisie.

3. La clôture de la journée : une remise d'attestations d'animation d'une journée citoyenne en langue française. (pour motiver les élèves et pour leur encourager de faire part des projets de société.)

Fin de la situation d'intégration

VIII.2. Séquence II

La nouvelle fantastique

De la littérature à la culture



Feuille de route et répartition des enseignements

Projet 3 : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

Séquence : produire une nouvelle fantastique.

Intention

communicative :

raconter un récit fantastique.

Objet d'étude : la nouvelle fantastique.

Séance	Contenu et support
<i>1-Évaluation diagnostique</i>	Le manoir de Kérazane
<i>2-Négociation du projet</i>	/
<i>3-Compréhension/ expression orale</i>	Christmas cookies
<i>4-Compréhension de l'écrit/ vocabulaire et point de langue.</i>	Clown of Death
<i>5-Compréhension de l'écrit(2), vocabulaire et point de langue.</i>	La vie après la mort -1-
<i>6-Préparation de l'écrit</i>	La vie après la mort -2-
<i>7-Production écrite</i>	Écrire une situation finale d'un récit
<i>8-Activité ludique</i>	Mots croisés.
<i>9-Atelier de langue/ culture</i>	La culture dans l'écrit littéraire
<i>10-Évaluation formative</i>	L'Homme au gant de Paolo Secondini
<i>11-Situation d'intégration : la présentation des projets.</i>	Un recueil de nouvelles fantastiques



Fiche n°1

Séance : évaluation diagnostique.

Durée : 2 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Tester les prérequis de l'apprenant concernant la nouvelle fantastique.
- Diagnostiquer leurs prises de conscience des éléments culturels dans ce texte.
- Diagnostiquer les connaissances des apprenants pour concevoir une feuille de route du projet.

Déroulement de la séance

1. Éveil de l'intérêt : 5mn

- Avez-vous regardé, déjà, un film d'horreur ? Citez quelques exemples ...

2. Texte support :

Le Manoir de Kérazan

Le 24 décembre 2012 j'avais été invité chez mon ami dans son grand manoir à l'entrée de la ville de Loctudy pour fêter Noël. Une fois que je fus arrivé sur place, je vis que le manoir était énorme. Les tuiles du toit tombaient, le portail était recouvert de lierre. Il me faisait froid dans le dos, il était lugubre. Nous entrions dans le manoir qui, vu de l'intérieur, était magnifique. Mon hôte me montra ma chambre pour la nuit. Je descendis pour manger et, une fois le repas fini, je décidai d'aller me coucher. Ma chambre était superbe. Les murs étaient couverts de tableaux avec des rois de France et plein d'autres hommes célèbres. Le lit était beau avec sa couverture en soie rouge et ses rideaux qui l'encadraient. Je n'avais pas de mots pour définir mon sentiment mais je ne me sentais pas à l'aise dans cette chambre. Il y avait une atmosphère bizarre, des bruits étranges, des courants d'air qui passaient sur mon cou. Cependant, je réussis à m'endormir. Pendant la nuit, je fus réveillé par un bruit et me mis à descendre les marches une par une. Tout à coup je vis un homme qui avait des yeux dont les prunelles étaient tellement claires que je vis son âme. Il était beau mais me paraissait étrangement transparent aux flammes de la cheminée. Il commença à me parler. « je suis un fantôme, mais n'aie pas peur! - Je... je n'ai pas peur... peur !! Répondis-je. - mais pourquoi trembles-tu alors? Me demanda le fantôme. Sur le coup de la frayeur, je m'évanouis. Quand je me réveillai je me posais une question : « j'ai rêvé ou pas ?! » Je ne savais pas où j'étais, j'avais perdu tous mes moyens jusqu'au moment où on me jeta de l'eau en pleine face! J'avais rêvé, sûrement! Mais quelques jours plus tard je crus voir à nouveau l'homme de mon rêve... Cependant, maintenant, fantôme ou illusion, j'ai repris une vie normale avec du bonheur et des sourires.

Kevin Le Berre

3. Questions d'analyse : (réponses sur la fiche des apprenants)

- a. Il s'agit de quel type de texte ? Justifiez vos réponses.
- b. Quelle est la dominante dans ce récit ? La narration ou la description ? Donnez des exemples sur les deux.
- c. Qui sont les personnages de ce récit ?
- d. La scène de début paraît-elle bizarre ?
- e. Où la scène a commencé de se bouleverser ?
- f. Comment appelle-t-on cet élément qui bouleverse l'histoire ?
- g. Les trois moments de ce récit :

Situation initiale	
Déroulement des événements	
Situation finale	

- h. L'histoire se passe où et quand ?
- i. Dans le texte, il y a une couleur française qui colore les phrases du texte. Relevez quelques indices de celle-ci ? (relevez les traces culturelles de l'énoncé : tableau de roi, manoir de Kérazane ; lieux en France, les noms français...)

La grille de l'évaluation diagnostique de l'enseignant :
Cochez les cases répondues correctement par chaque apprenant

Le nom de l'apprenant	Comprendre le contenu de l'appel	La relation de la maternité à la culture	Les modèles culturels dans la maternité	les trois parties de l'appel	La ressemblance dans la diversité	Extraire la morale
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

Fin de la fiche d'évaluation diagnostique



Fiche n°2

Séance : négociation du projet.

Durée : 1 h

Compétences visées :

-Compréhension de l'écrit/ expression orale.

Objectifs d'apprentissage :

-Expliquer les intitulés du projet/ séquence.

- Choisir son projet.

Déroulement de la séance

1. Éveil de l'intérêt : rappel des nouvelles travaillées les années passées (nouvelles réalistes et nouvelles d'anticipation)

2. Expliquer les intitulés du projet/ séquence :

-Projet 3 : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

-Séquence : produire une nouvelle fantastique.

-Intention communicative : raconter un récit

-Le projet : demander aux apprenants de rédiger un ensemble de nouvelles fantastiques pour les présenter dans la bibliothèque du lycée.

-La séquence : demander de rédiger une nouvelle fantastique. Qu'est-ce qu'une nouvelle fantastique ?

*Une nouvelle est de genre **Fantastique** quand elle relate des événements totalement étranges, le plus souvent irrationnels ou incompréhensibles, hors d'atteinte de la puissance humaine ou de l'explication rationnelle (apparition de doubles, de fantômes, de spectres ou de revenants ; labyrinthes étranges ; rêves ou prémonitions ; réincarnation ; événements maléfiques inexplicables ou apparition de démons ; apparition d'anges ou d'anges gardien ; objets usuellement inertes mais devenus vivants.).Wikipédia*

3. Choisir et négocier par groupe, l'élément étrange, axe de la production :

Quelques idées proposées :

- Maison hantée.
- Étrange créature.
- Fantôme.
- Un mort-vivant.
- Les esprits.
- Acceptez les propositions des apprenants.

Fin de la fiche de la négociation



Fiche n°3

Séance : compréhension de l'oral.

Durée : 1 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'oral / expression orale.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Développer l'écoute de l'apprenant en lui demandant de repérer les composantes et les moments d'un récit oralisé.
- Découvrir la structure du récit.
- Dessiner un portrait culturel des personnages à partir d'un récit oralisé.
- Identifier le schéma narratif et l'apparition des éléments du récit.

Déroulement de la séance

1. **Éveil de l'intérêt :** quelle est la chose qui vous fait le plus, peur ?

2. **Le support :** un court-métrage nommé : Christmas cookies.

<https://youtu.be/wZMJQvvmO2A>

3. **Le visionnage du court-métrage :**

Laisser les apprenants parler de ce qu'ils ont vu dans le film. Guidez-les avec les questions suivantes :

- C'est quoi l'histoire relatée ?
- C'est quoi l'élément étrange dans cette histoire ?
- Il y a combien de personnages dans l'histoire ?
- Où et quand se passe l'histoire ? Justifiez. (trouver une indication en relation avec le Noël)

Un deuxième visionnage :

- Est-ce que le tremblement dans l'histoire a commencé dès le début de l'histoire ?
- Que fait la femme au début du court-métrage ?
- Cette scène du départ, paraît-elle étrange ?
- Comment l'histoire a fini ?
- Le sourire de la femme à la fin, est-il normal ?

Un dernier visionnage :

Faire parler les apprenants du paysage culturel qu'ils ont identifié à partir du court-métrage. (musique de Noël- arbre de Noël- vêtements rouges- cookies de la fête- père Noël...)

- Laisser du temps à l'expression des apprenants.

4. **Synthèse :**

- Demandez aux apprenants de raconter l'histoire visionnée en décrivant l'environnement où la scène a eu lieu.

Fin de la fiche de la compréhension de l'oral



Fiche n°4

Séance : compréhension de l'écrit.

Durée : 3 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Découvrir la structure formelle de la nouvelle fantastique
- Découvrir le récit artistique et culturel fantastique.
- Dessiner un portrait culturel des personnages à partir d'un récit.
- Identifier le schéma narratif et l'apparition des éléments du récit.

Déroulement de la séance

1. Éveil de l'intérêt :

Avez-vous peur des fantômes ? (écouter les différentes réponses des apprenants).

2. Distribution du texte support :

The Clown of Death

Autrefois, j'aimais beaucoup Halloween. Je ne ressentais jamais de peur face à cet événement.

Je ne croyais pas aux fantômes au contraire. J'étais une personne très joviale. J'aimais effrayer mes amis. Je n'aurais jamais cru que cela pouvait m'arriver à moi.

Un soir d'Halloween, je décidai de sortir avec mes amis, pour aller demander des bonbons chez les gens. Mes copains étaient à vélo et moi à pied. Nous passions de rue en rue quand tout à coup, au début d'une ruelle, la pénombre devint inquiétante.

Nous étions seuls, bizarrement un soir où tous les enfants devaient, être dehors.

Il n'y avait personne au loin, on voyait un lampadaire qui s'allumait et s'éteignait.

Alors nous décidâmes de nous approcher de plus en plus de la lumière. Nous vîmes quelqu'un au fin fond de la rue qui avait un rire atroce.

Un rire si terrible qu'il me glaça le sang.

Mais quand nous nous approchâmes, nous vîmes qu'il s'agissait d'un clown... un clown tueur.

Mais quatre autres clowns arrivèrent. Alors je me retournai et je ne vis plus mes amis.

Dans un mouvement incontrôlé, je courus, mais ils m'encerclèrent et me frappèrent. Je ressentis soudain une douleur intense.

-Je m'évanouis.

-Je me réveillai à l'hôpital avec quelques blessures mais avec tous mes doigts.

-Je pensai donc que tout cela était un mauvais cauchemar mais soudain l'effroi s'empara de moi lorsque j'aperçus une marque rouge tout autour de mon annulaire.

Kurtys Jordan Clément. <http://www.clg-rolland-sartrouville.ac-versailles.fr/spip.php?article123>

3. Étudier le paratexte et formuler des hypothèses de sens :

-Le titre: The clown of death. (Le titre est en anglais) pour désigner le contexte de l'histoire.

-La source : Kurtys Jordan. (L'origine du nom est aussi anglaise)

-Image illustrative :



-Commenter l'image : *la peur, l'inconnu, le mystérieux, l'imagination, les couleurs terrifiantes...*

4. Formuler des hypothèses de sens :

À partir des éléments paratextuels, nous pouvons que ce texte va raconter une histoire fantastique dans un contexte anglais. (une hypothèse proposée)

5. Lecture silencieuse : guidée par des questions d'ordre général sur le type, le thème traité et le contexte.

6. Vérification des hypothèses de sens.

7. Analyse du texte :

I. De quoi parle le texte ?

Le texte raconte une histoire qui fait peur.

II. Quel est le type de ce texte ?

Narratif (un récit)

III. L'histoire racontée fait-elle peur ? Justifiez ta réponse.

Oui, car elle contient des scènes terrifiantes.

IV. Qui sont les personnages de ce texte ?

L'enfant et ses amis et les clowns.

V. Relisez le début de l'histoire. Est-ce qu'il y a un élément suspect dans cette partie ?

Non, il y a un équilibre dans l'histoire. La scène est très normale et naturelle.

VI. Dans quelle partie, la perturbation commence ? comment appelle-t-on cet élément qui assure le passage du normal à l'anormal ?

Deuxième partie/ L'élément perturbateur

VII. C'était quoi au juste l'élément perturbateur dans cette histoire ?

Se trouver dans des rues vides à la soirée d'halloween.

VIII. Relevez du texte 2 indicateurs de lieu et autres de temps:

Dans la rue vide / à l'hôpital.

Le soir d'halloween.

IX. D'après cet ensemble d'indicateurs « dans la rue vide », « à l'hôpital » et « le soir d'halloween. La fin de l'histoire sera-t-elle heureuse ?

Non, elle va se terminer terriblement.

X. Le contexte de cette histoire est-il algérien ? Justifiez ta réponse.

Non, il est anglais. La justification : la fête n'est pas algérienne.

XI. Complétez le tableau :

Situation initiale
Déroulement des évènements - Élément perturbateur. - Actions et réactions
Situation finale

8. Points de langue :
Rappel :
 - Les temps de récit.
 Dans le récit, les verbes sont conjugués dans :
 Le passé simple pour les actions courtes.
 L'imparfait pour les actions durables ou pour la description dans le cas des verbes d'état.

Exemple et application :
 Complétez le tableau à partir du texte :

<i>Verbes</i>	<i>Temps</i>	<i>Valeurs</i>
.....	Passé simple	
.....	Actions durables
Était

9. Vocabulaire : « mot, sens, société, culture »

I. Relevez quatre mots appartenant au champ lexical de « Halloween ».
Peur/ terrifier/ effroi/ criminel...

II. Dans le texte, il y a une description de la façon américaine de fêter la journée d'Halloween.
 Porter des vêtements terrifiants/ frapper les portes des voisins pour demander des bonbons.

III. Le mot Halloween a-t-il un sens dans la société algérienne ? Citez quelques fêtes de votre société.
Non pour les Algériens, on ne fête pas la halloween, mais Aid fitre/ Aid Adha.

10. Synthèse : en groupe et tout en nous appuyant sur le récit et sur des informations acquises ou cherchées, écrivez un petit récit dans lequel vous racontez, quand, pourquoi et comment les Anglais célèbrent cette fête.

Fin de la fiche de la compréhension-1-



Fiche n°5

Séance : compréhension de l'écrit-2-

Durée : 2 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier la structure et les composantes de la nouvelle fantastique.
- Repérer à partir du texte, les éléments culturels de l'environnement socioculturel de l'auteur.

Déroulement de la séance

1/Éveil de l'intérêt : 5mn

- Croyez-vous à la deuxième vie après la mort? Laissez les apprenants exprimer leur éventuel rejet de l'idée.

2/ Étude du paratexte – (support/ image) : 5 mn

La vie après la mort Cette histoire se passait à Saint-Chinian une petite ville en pleine campagne qui possède bien des charmes en décembre. La neige était si pure et belle, elle recouvrait le sol et les grands arbres ainsi que les maisons qui étaient recouvertes d'une épaisse couverture blanche. J'étais fille unique, j'habitais une petite chaumière avec mon père, cela faisait deux ans que ma mère était partie au ciel attrapée par le cancer et quand mon grand frère Gabriel l'apprit, il est décédé sous choc. Cela nous avait terriblement troublés. Mais beaucoup de braves gens du village nous avaient soutenus dans ce moment difficile. Leurs gestes nous redonnaient le sourire, à moi et mon père. Nous avons décidé de rester habiter dans la chaumière malgré ces événements tragiques. Le toit de la chaumière était fait en chaume, les murs en grosse pierre, et la porte en bois ciré. Il y avait un grand salon avec un comptoir qui le reliait à la cuisine. Plus loin vers le sud il y avait la chambre de mon père avec salle de bain et penderie. À l'étage se trouvait ma chambre, celle de mon frère où je ne suis jamais allée car il interdisait à tout le monde d'y entrer et car maintenant elle était fermée à double tour. Il y avait aussi une chambre d'amis, une petite salle de bain et une salle de jeux avec billard, baby foot ainsi qu'une télé et un canapé. Un jour mon chauffage tomba en panne. Mon père appela alors un réparateur. Il devait enlever le chauffage qui était comme il le disait « mort ». Je devais rester deux jours sans. Le lendemain de cet incident je devais faire mes devoirs de mathématiques, mais je n'y arrivais pas. Je me levai de mon bureau pour tourner dans ma chambre quand je vis une petite trappe de la même couleur que la tapisserie, je la tirai : il y avait un tunnel ! Dedans il faisait très noir et froid, oh oui, très froid ! Je pris ma lampe de poche, me penchai, j'hésitais à y aller, puis ma curiosité prit le dessus. Je me baissai pour y rentrer mais je me cognai violemment la tête contre le haut de la trappe et je tombai à terre. Ma vision devenait trouble, puis ce fut le noir complet. Je me réveillai dans ma chambre, j'étais choqué, quand je vis que cela faisait déjà une heure que j'étais inconsciente. Je repris mes esprits peu à peu, puis passai dans le trou en faisant attention à ma tête cette fois-ci. Une fois au bout du tunnel je fus étonnée de voir que ce n'était qu'un cul de sac. Mais en regardant bien je vis qu'au dessus de ma tête apparaissait une autre trappe. Je la soulevai et me hissai dans l'espace auquel elle menait. Je me retrouvai dans une pièce que je ne connaissais pas et, après un petit temps de réflexion, je sus que je me trouvais dans la chambre de mon frère. Il faisait noir et c'était poussiéreux, j'allumai la lumière et tournai sur moi-même, puis je partis regarder sur son bureau. Je découvris une photo de moi et ma famille, je la pris et l'essuyai. -Que fais-tu là? dit une voix sinistre derrière moi. Je me retournai brusquement et vis mon frère ou plutôt son fantôme. Je ne sentais plus mes jambes et n'arrivais plus à parler ni bouger, et je tombais par terre. Quand je me réveillai j'étais sur un lit, le fantôme à côté de moi.

Gwendoline Keroullas. Sur : https://www.college-laennec-pont-labbe.ac-rennes.fr/sites/college-laennec-pont-labbe.ac-rennes.fr/IMG/pdf/recueil_de_nouvelles_fantastiques_4eme3.pdf



Le titre : la vie après la mort.

L'auteur : Gwendoline Keroullas

La source : un recueil de nouvelles fantastiques

Image : un enfant qui se transforme en ange après sa mort pour présenter la vie après la mort.

4. **Formuler des hypothèses de sens.**

5. **Lecture silencieuse**

6. **Validation des hypothèses de sens.**

7. **Analyse du texte :**

- I. Quel est le type de ce texte ? Justifiez vos réponses avec deux indicateurs.
Ce texte est un récit, (nouvelle fantastique).
Justification : *l'histoire racontée, les temps de récit, l'incroyable de l'histoire.*
- II. Qui sont les personnages de cette histoire ?
La fille/ le fantôme de son frère
- III. Pourquoi la fille et son père ont décidé de rester dans le village malgré les événements tragiques passés ?
Car, les gens du village ont beaucoup aidé, la famille pour surmonter cette période de crise.
- IV. En entrant dans la chambre de son frère décédé, qu'est-ce qu'elle a trouvé ?
Son fantôme.
- V. L'histoire est-elle complète à ce niveau ?
Non.
- VI. Pourquoi ?
Pour donner à l'histoire un suspense et une curiosité à chercher la fin ou à l'imaginer.
- VII. Dans le texte, l'auteur a fait appel à la description à plusieurs reprises. Citez des exemples. Justifiez l recours à cette description.
-La neige était si pure et belle, elle recouvrait le sol et les grands arbres ainsi que les maisons qui étaient recouvertes d'une épaisse couverture blanche.
-Le toit de la chaumière était fait en chaume, les murs en grosse pierres, et la porte en bois ciré. Il y avait un grand salon avec un comptoir qui le liait à la cuisine. Plus loin vers le sud il y avait la chambre de mon père avec salle de bain et penderie.
La description est au service de la narration. Elle aide à mise en situation du lecteur dans l'environnement de l'histoire, chose qui attire son attention et qui stimule sa curiosité et son imagination.
- VIII. Au début du texte, l'auteur a bien déterminé le cadre spatiotemporel. Précisez-le.
La ville de Saint-Chinian/ décembre.
- IX. Au début de texte, l'auteur a essayé de présenter une scène. Cette dernière est-elle réalité ou imaginaire ?
La scène du début est réaliste. Un cadre spatiotemporel réel et une description naturelle.
- X. Pourquoi dans une nouvelle fantastique, l'auteur commence par un début pareil ?

Ce choix du début réaliste est fait pour impliquer les lecteurs et leur donner le sentiment de lire une histoire réelle avant de les choquer avec l'élément étrange et fantastique de la nouvelle.

- XI. En lisant le texte, vous pouvez identifier un portrait culturel qui n'est pas algérien. Identifiez-le et décrivez-le.

Oui dans l'histoire, le narrateur a laissé des traces qui montrent que l'histoire se passe en France.

-Le lieu de l'histoire.

-La chaumière où habitent la fille et son papa.

-La salle de billard dans la maison.

-La construction de la maison qui est faite en bois et en pierres.

-Elle est partie au ciel : cette expression présente des croyances religieuses qui ne sont pas algériennes.

Tous ces éléments nous dessinent un portrait qui n'est pas algérien, mais français.

8. Points de langue :

- I. Identifier les temps de récit qui figurent dans le texte, donnez des exemples et précisez leurs valeurs.

Temps	Exemples	Valeurs
<i>Imparfait</i>	<i>se passait</i>	<i>Action durable</i>
<i>Imparfait</i>	<i>était</i>	<i>Description</i>
<i>Passé simple</i>	<i>Allumai</i>	<i>Action courte</i>

- Dans le texte, l'auteur a cité plusieurs indicateurs de temps et de lieu. Relevez des exemples.

Indicateur de temps	Indicateur de lieu
- Décembre. -Le lendemain. - Un jour.	- Saint-Chinian - Dans une petite ville -À l'étage. - Dans ma chambre.

9. Vocabulaire : mots/ société/ culture.

- I. Relevez du texte 2 expressions décrivant la « peur ».

-Je ne sentais plus mes jambes.

- Je n'arrivais plus à parler ni à bouger.

-Je tombais par terre.

- II. Relevez du texte 2 mots appartenant au champ lexical de « France »

Saint-Chinian- chaumière- Billard.

- III. La fille et son papa habitent dans une chaumière ? Que veut dire chaumière ? Est-ce qu'il y a des chaumières en Algérie ? Comment, ces chaumières sont construites ? Et où elles sont construites ?

La chaumière est une maison traditionnelle connue en Europe et particulièrement dans la Normandie au nord-est de la France. Elle est couverte en chaume. En Algérie, on ne trouve pas ce genre de maison, ce n'est pas de la culture architecturale.

- II. **Synthèse** : l'architecture diffère d'un pays à l'autre. Dans quelques lignes, mettez en comparaison, la culture architecturale algérienne et celle française. (la recherche sur Internet est autorisée pour collecter les informations nécessaires pour la description).



Fiche n°6

Séance : préparation à l'écrit.

Durée : 2 h

Compétences visées :

-Compréhension de l'écrit/ expression écrite.

-Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

-*Entraîner à l'écriture selon la structure du récit.*

- *Écrire un récit pour et dans un contexte culturel.*

Déroulement de la séance

1. Éveil de l'intérêt : rappel des deux récits travaillés dans les séances précédentes et des traces culturelles trouvées. Demander aux apprenants de tenter d'expliquer cette présence de la culture dans l'écrit. *Accepter leurs explications et leurs exemples.*

2. Exercice 1 :
(en groupe)

Je me retournai brusquement et vis mon frère ou plutôt son fantôme. Je ne sentais plus mes jambes et n'arrivais plus à parler ni bouger, et je tombais par terre. Quand je me réveillai j'étais sur un lit, le fantôme à côté de moi; - ça va mieux? me dit-il. - Oui, mais j'ai un peu la tête qui tourne. - Ok. Que regardais- tu sur mon bureau ? - j'ai vu une photo de nous et papa et maman Tu... tu es un fantôme? - Oui, après la mort tu as une deuxième vie et tu pourras aller dans un monde parallèle «un monde de mort ». Tu peux revenir au monde des humains, mais jamais ils ne verront les fantômes, sauf certaines personnes qui ont un lien très important avec eux. - Pourrais-tu m'y emmener s'il te plaît ? - Oui, oui, mais tu ne dois en aucun cas dire que tu es vivante, et surtout tu ne dois pas te faire remarquer. - D'accord, pas de problème. Alors mon frère se mit à tendre les mains vers un coin de la pièce et ouvrit un portail, il me prit la par la main et m'attira avec lui au delà de la barrière .Nous nous retrouvâmes sur un bateau qui nous conduisait vers une ville très étrange. Puis mon frère me tendit une cape noire avec une capuche pour que personne ne voie que mon visage n'était pas pâle. Une fois arrivés à la ville il me fit visiter. C'était immense, il y avait des tours, des magasins, des maisons, plein de bâtiments plus impressionnants les uns que les autres, et des fantômes volaient partout dans les airs. Mais une question me tourmentait : - Dis, je peux te poser une question ? Lui demandai-je doucement. - Oui, quoi donc ? - Eh bien, si toi tu es là et que tu es mort, maman qui est aussi morte est-elle là ? - Oui elle est ici, aussi avec nous. - Tu crois que l'on pourra passer la voir s'il te plaît ? - bien sûr que l'on peut aller la voir ! Tu veux y aller maintenant ? - Oui, je veux la revoir au plus vite. Nous nous dirigeons vers l'extérieur de la ville et j'aperçus une petite maison. Mon frère frappa à la porte trois fois, et elle s'ouvrit toute seule. Il entra et me fit signe de le suivre puis il dit : - Bonjour maman, je nous apporte de la visite ! - Bonjour mon chéri ! Qui nous apportez- tu ? - Viens voir par toi même ! Elle sortit d'une pièce sombre et vint embrasser son fils puis me fixa sans savoir qui j'étais car je n'avais pas encore enlevé ma capuche. Il me fit signe de la retirer, je l'enlevai en allant vers elle, elle me serra fort dans ses bras pendant de longues minutes avant d'éclater en sanglots. -Ma chérie ! Ca fait tellement longtemps ! s'exclama ma mère encore sous le choc. - Tu m'avais tellement manqué, maman ! -à moi aussi tu m'avais manqué. Que fais- tu là d'ailleurs ? - C'est Gabriel qui m'a emmenée. -Oui, je comprends mieux maintenant, acquiesça-t-elle. -Après qu'elle m'ait supplié ! Précisa Gabriel. - Et à la maison, tout va bien ? -Oui, tout va bien ! -Nous allons devoir partir, papa va se demander où tu es passée, prévint mon frère en regardant l'heure. -Oui, tu as raison, il va se faire du souci, rentrez tous les deux. -Oui, sûrement, au revoir maman ! Mais au moment où nous allions quitter la maison ma mère me donna un bracelet qu'elle avait au bras. Il était argenté avec en décoration deux coeurs enlacés. Je l'embrassai avant de partir avec mon frère. Celui-ci ouvrit un nouveau portail lorsque nous fûmes loin des regards. Mais cette fois nous nous retrouvâmes dans ma chambre. Il enleva son manteau pour ensuite le poser sur mon lit, puis nous nous mîmes à discuter. Il me donna son collier avec une dent de requin pour que je me souvienne de cette journée exceptionnelle. Mais j'entendis mon père m'appeler et, à ce moment, tout devint flou. Je distinguais maintenant à peine mon frère qui me faisait un signe de la main, tout devenait noir. Je me réveillais la tête sur mon bureau avec mon devoir de mathématiques collé à la joue, et mon père qui m'appelait pour venir manger. J'avais la gorge nouée et les larmes aux yeux quand je me rendis compte que ce n'était qu'un rêve et que la trappe pour aller dans la chambre de mon frère n'existait pas. Mais en me levant je vis sur mon lit une veste, la veste de mon frère, et a mon poignet le bracelet argenté de ma mère. Pleines de questions sans réponses me tourmentaient, mais si ce n'était qu'un rêve c'était le plus beau et le plus magique qui soit. Depuis, la veste de mon frère est restée dans mon armoire et le bracelet est toujours sur mon poignet.

Gwendoline Keroullas

-Relisez l'extrait ci-dessous et la suite du récit « la vie après la mort » ci-haut, identifiez des

traces culturelles françaises dans les deux et expliquez-les : (la recherche sur Internet est autorisée)

-Pendant le week-end d'Halloween, j'allai avec toute ma famille à Huelgoat ; nous étions hébergés chez un jeune homme qui venait d'ouvrir un gîte avec des toits chaumés. C'était tellement grand que je réussis à me perdre ! Il y avait un jardin qui surplombait une forêt, celle d' Huelgoat. Je ne connaissais pas ce lieu, qui me paraissait assez étrange. J'avais déjà entendu parler d'une grotte qui se nomme " La Grotte du diable " d'où personne ne ressortait jamais, disait-on.

3. Exercice 2 :

(individuel puis présentation orale)

Relisez la nouvelle « la vie après la mort » entière et réécrivez-la en changeant l'environnement socioculturel du narrateur par un autre proche de votre environnement.

-Présenter les nouveaux textes et voir les propositions des apprenants.

4. Est-ce que vous trouvez que l'auteur a laissé les traces culturelles consciemment?

5. Pourquoi alors, cette présence de la culture dans le récit ? *Amener l'apprenant à lier la langue et la culture et dire que le produit linguistique véhicule des faits culturels.*

Fin de fiche de la préparation à l'écrit



Fiche n°7

Séance : production écrite

Durée : 1 h

Compétences visées :

-Expression écrite.

-Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

-Produire un récit en respectant la structure.

- Écrire un récit pour et dans un contexte culturel.

Déroulement de la séance

1/ **Éveil de l'intérêt :** croyez-vous au retour des morts ?

2/ **Consigne de la production :** proposer une autre fin à l'histoire intitulée « la vie après la mort », tout en s'impliquant dans le monde du narrateur.

3/ **Critères de la réussite :**

- Respectez l'environnement socioculturel de l'auteur.

- Proposez une fin mystérieuse.

- Employez le vocabulaire de la peur et de la surprise.

Fin de la fiche de la production écrite



Fiche n°8

Séance : activité ludique

Durée : 1 h

Compétences visées :

- Compréhension de l'écrit/ expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

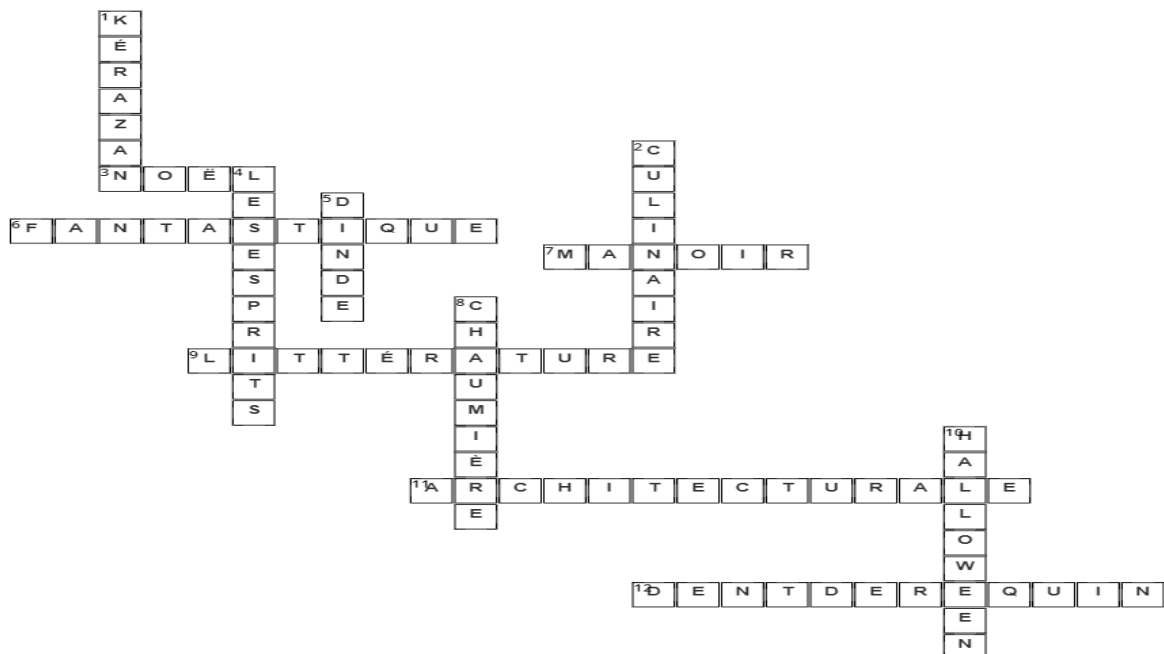
Objectifs d'apprentissage :

- Analyser le texte sous forme ludique.
- Jouer avec les traces culturelles d'un énoncé.
- Faire le point sur les notions à charges culturelles apprises dans la séquence.

Déroulement de la séance

1. **Éveil de l'intérêt :** à partir des textes travaillés, nous avons appris beaucoup de nouveaux mots. Citez quelques-uns.
2. **Lancement du jeu de mots croisés :** formation des groupes
3. **Explication de la consigne :** tout en s'appuyant sur les textes précédents. Travaillez cette grille de mots croisés.

Jouer aux mots de la séquence



Horizontal

3. la fête chrétienne qui célèbre la Nativité
6. Littérature de bizarrerie; d'horreur et de surnaturel
7. La demeure traditionnelle d'un noble, d'un seigneur en France
9. écrit d'une portée esthétique et culturelle
11. culture qui régit les choix et les modèles d'architecture d'un peuple
12. porteur de bonheur et de protection chez les français

Vertical

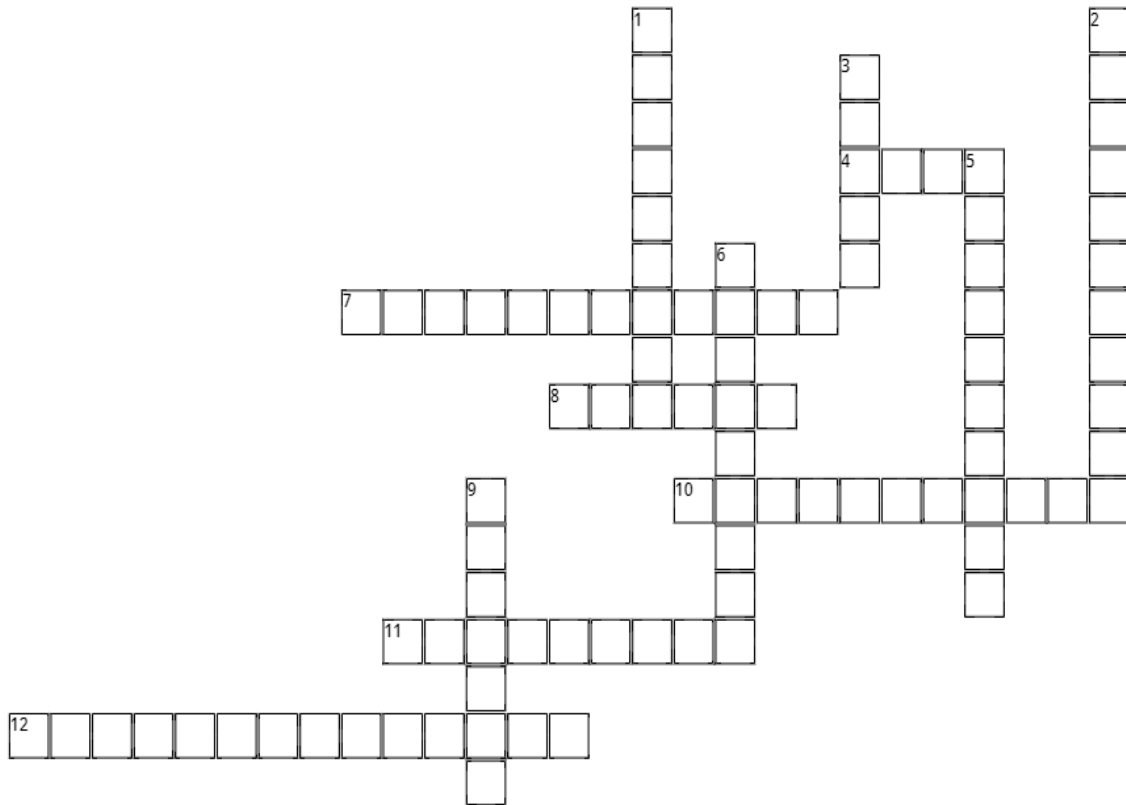
1. un château en France considéré comme monument historique depuis le 2000
2. culture qui organise la vie gastronomique d'un peuple
4. êtres immatériels
5. Plat principal des français dans le Noel
8. Maison traditionnelle française construite en chaume.
10. Une fête folklorique et païenne traditionnelle célébrée dans la soirée du 31 octobre

4. Lancement du travail en groupe.

5. Correction collective.

6. **Fiche de travail :**

Jouer aux mots de la séquence



Horizontal

4. la fête chrétienne qui célèbre la Nativité
7. porteur de bonheur et de protection chez les français
8. La demeure traditionnelle d'un noble, d'un seigneur en France
10. Littérature de bizarrerie; d'horreur et de surnaturel
11. Maison traditionnelle française construite en chaume.
12. culture qui régit les choix et les modèles d'architecture d'un peuple

Vertical

1. Une fête folklorique et païenne traditionnelle célébrée dans la soirée du 31 octobre
2. écrit d'une portée esthétique et culturelle
3. Plat principal des français dans le Noël
5. êtres immatériels
6. culture qui organise la vie gastronomique d'un peuple
9. un château en France considéré comme monument historique depuis le 2000

Fin de la fiche d'activité ludique



Fiche n°9

-Séance : atelier d'écriture / culture

-Durée : 2 h

-Compétences visées :

- Expression écrite.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Écrire pour stimuler la réflexion et le raisonnement.
- Écrire pour parler de la culture dans la langue.

Déroulement de la séance

-Consigne d'atelier :

Dans les nouvelles fantastiques travaillées dans la séquence, nous avons pu toucher des traces culturelles correspondant aux auteurs des textes. En fait, dans chaque écrit narratif, l'auteur laisse une partie de lui, de son monde et de sa culture. Parler en quelque ligne et en échangeant les idées avec vos camarades, de la culture et l'homme et comment la langue fait découvrir les deux.

- Autorisez les échanges entre les apprenants...
- Demandez aux apprenants de donner plusieurs exemples.

Fin de la fiche de l'atelier d'écriture

Fiche n°10

-Séance : situation d'intégration

-Durée : 2 h à 3h (hors du volume horaire de la matière)

-Compétences visées :

- Expression écrite collaborative.
- Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

- Coécrire et co-corriger un récit pour le mettre à la disposition de la bibliothèque du lycée.
- Concevoir un recueil de nouvelles fantastiques algériennes qui présente la culture surnaturelle algérienne.

Déroulement de la séance

- Préparation des récits par les apprenants.
- Vérification des travaux par l'enseignant.
- Correction des produits par l'enseignant.
- Atelier en classe pour la classification des récits.
- La saisie des travaux à la salle d'informatique.
- Impression de l'ouvrage littéraire de la classe.

Fin de la fiche de « la situation d'intégration »



Fiche n°11

-Séance : évaluation formative

-Durée : 2 h

-Compétences visées :

Compréhension/ expression écrite.

-Compétence culturelle et interculturelle.

Objectifs d'apprentissage :

-Mettre le point sur les acquis de la séquence.

Support :

L'homme au gant

Au musée du Louvre, un bruit soudain fit sursauter l'un des nombreux gardiens qui effectuent méthodiquement leur ronde de nuit, munis de leurs torches électriques.

Le bruit semblait provenir de la salle contiguë(1) à celle où se trouvait le gardien.

Celui-ci s'y rendit, non sans inquiétude : il pouvait s'agir d'un voleur ou, en tout cas, d'un malfaiteur. Une fois dans la salle, il la balaya de la lumière de sa torche. Il ne vit personne et ne remarqua rien d'insolite. Non... un instant ! Il revint éclairer le tableau de Tiziano Vecellio : *l'homme au gant*, et eut la stupeur de constater que le sujet du tableau avait disparu. Oui, bel et bien disparu ! Le tableau était là, avec son cadre précieux et la toile où il ne restait que le fond et le bloc de marbre sur lequel l'homme au gant devait en principe appuyer son bras. Mais de l'homme en question, pas trace : il semblait s'être évanoui.

Le gardien souleva sa casquette, se gratta frénétiquement l'occiput. Qu'est ce qui avait bien pu se passer ? Son regard fut attiré par les taches sur le sol : aussitôt, il pensa à des empreintes de pas. Incrédule, il se pencha, toucha du bout des doigts une des taches, braqua sa torche, constata que c'était du vernis. Il se redressa et, soigneusement, se mit à suivre les empreintes qui le conduisirent dans une autre salle du Louvre, celle où était exposée la célèbre Joconde de Léonard de Vinci. Et, devant ce tableau, il vit *l'homme au gant* qui tendait les bras vers Mona Lisa...Le gardien passa littéralement pour fou quand, par la suite, il affirma avoir entendu l'homme prononcer ces paroles : « Oh ! Je vous aime... je vous aime passionnément, ma belle dame ! Vite ! Vite ! Descendez-vous aussi du tableau... »

(1)Contiguë : environnant. Paolo Secondini, *planque*. pagesperso-orange.fr



Analyse :

- Quel est le type de ce texte ? Justifiez votre réponse.
- Citez les personnages de ce récit ?
- Où se passe l'histoire ? Que connaissez-vous de ce lieu ?
- C'est qui Mona-Lisa ? Que connaissez-vous de ce tableau ?
- Ce texte représente un portrait culturel. Relevez deux phrases qui le montrent.

- Le début de l'histoire paraît-il réel ?
- La suite semble-t-elle aussi ?
- C'est quoi l'élément étrange dans cette histoire ?
- Relevez du texte deux mots et deux expressions appartenant au champ lexical de « art ».
- Quel est le temps dominant de cette histoire ? Pourquoi ?
- Complétez le tableau :

S. initiale	
Déroulement des évènements	-
Élément perturbateur	
Situation finale	

- Faites le compte-rendu critique de ce texte.

Fin de la fiche de l'évaluation formative

Conclusion générale

Actuellement, les pays ne peuvent ni ne doivent fermer leurs frontières face à la vague extraordinaire de la globalisation, ni face à l'écho de l'ère de la surabondance des moyens de communication. Cela veut dire que toute tentative de freiner son expansion ou d'isoler les peuples, est utopique et inopérante. Les échanges se font sans cesse et les partages d'ordre économique, politique et humain se multiplient et s'intensifient considérablement. Dès lors, l'intercompréhension entre les interlocuteurs est considérée comme importante, voire déterminante pour assurer un partage enrichissant et avantageux avec l'« Autre ».

À notre époque plurielle et singulière, l'interculturel est, désormais, le pilier de toute rencontre humaine et de tout dialogue interpersonnel. L'interculturel paraît comme la réflexion régulatrice des quiproquos survenant lors du croisement du « moi » avec l'« Autre ». Il semble comme une approche minimisatrice du grand écart qui sépare naturellement les espèces humaines ayant des cultures, des imaginaires, des perceptions et des modes de vie entièrement différents.

L'école, comme étant l'institution responsable de la formation de la future génération, et la classe de langue, comme étant le lieu où se croisent les langues et les cultures différentes, sont censées accomplir la mission de la formation à l'interculturel. Cette fonction est désormais, une nécessité et un passage obligatoire pour préparer des interlocuteurs capables de communiquer propicement, de partager respectablement et d'échanger harmonieusement. Quand il s'agit de l'interculturel, il n'est pas question de faire apprendre selon une méthode déterminée, ni prescrire un mode de fonctionnement, mais plutôt d'entraîner les interlocuteurs à une posture d'interlocuteur interculturel qui sait à quel point, il est différent de l'Autre et à quel point l'Autre est déterminant pour lui.

Cependant, la formation à l'interculturel exige la présence d'une entremise et d'un médiateur qui sait gérer les fossés interculturels, qui sait réduire les écarts et maintenir le propice déroulement de la confrontation altéritaire. Le médiateur qui façonne, du choc culturel, une occasion opportune d'un apprentissage linguistique et culturel efficace et qui crée un terrain d'entente, d'acceptation et d'appréhension entre des univers chargés de valeurs, de représentations et de visions diversifiées et ayant une différence éminemment grande. En effet, la formation interculturelle ne peut réussir ses finalités sans la présence d'une action de médiation pédagogique qui se concrétise par des supports susceptibles d'une exploitation interculturelle et par des pratiques enseignantes réfléchies qui prennent en considération cette présence simultanée des deux univers et qui gèrent bien leur croisement. Ainsi est née, la pertinence de notre travail de recherche, et ainsi trouvée, l'idée du cheminement de notre

Conclusion générale

recherche qui tente d'articuler les deux variables « médiation pédagogique » et « compétence interculturelle » dans le contexte du secondaire algérien.

Comme tout chercheur attiré par la diversité du siècle et par le brassage de langues et de cultures qui trouve lieu en classe de FLE, nous avons décidé de vérifier la place de la composante culturelle et interculturelle dans les dispositifs et dans les pratiques de médiation pédagogique au secondaire algérien pour répondre à notre question de recherche qui gravite autour de la question suivante : les composantes culturelle et interculturelle ont-elles une place dans le manuel scolaire de la 3AS et dans les pratiques de médiation des PES ? Les choix menés par les deux permettent-ils un développement de la compétence interculturelle ?

Puisque la médiation semble incontournable pour gérer la complexité en classe de langue, elle est de même importance pour réussir la gestion du brassage culturel et identitaire, fruit du contact des mondes présents en classe. Il est nécessaire donc, que les dispositifs de médiation proposés aux apprenants soient compatibles avec les finalités de l'approche, et que les pratiques de médiation en classe soient valorisantes des compétences culturelles et interculturelles, objets de cette approche. Dans ce sens, notre travail théorique et pratique semble avoir deux volets principaux dont l'un ne décrit la réalité de la médiation pédagogique et de la compétence interculturelle au secondaire algérien, sans l'autre.

Dans la partie théorique et après avoir assuré le retour contextuel nécessaire pour chaque recherche, nous avons présenté dans deux chapitres, les notions théoriques qui découlent des deux variables de base de cette thèse et qui sont « la médiation pédagogique » et « l'interculturel ». Dans la partie pratique, nous sommes passées par trois moments : analyser, observer et proposer.

- D'abord, une analyse de l'outil officiel de médiation qui est le manuel scolaire : dans notre cas, nous avons choisi le manuel de la 3AS.
- Ensuite, une analyse des pratiques de médiation au secondaire avec une observation et par un questionnaire adressé au PES.
- Enfin, une proposition d'un dispositif de médiation contenant deux séquences pédagogiques expertisées valorisant les compétences culturelles et interculturelles.

Il en ressort, après ce long voyage d'investigation et ses différentes stations traversées, que la place de la composante culturelle et celle de la compétence interculturelle sont encore non-dessinées au secondaire algérien. Cette conclusion n'est pas avancée, comme jugement subjectif non-fondé, mais après une crédibilité et une fiable quête de données, passée par deux stations.

Conclusion générale

Dans la première station d'investigation et en analysant le manuel scolaire de la 3AS avec ses différentes composantes, nous avons trouvé que les textes de ce dernier comportent une certaine composante culturelle exploitable dans un volet interculturel. Cependant, il est à noter que cette présence est floue et parfois même, inaperçue qu'avec un œil analytique inférentiel et un double effort de déduction de sens. Pour ce qui des images de ce manuel et après une lecture sémiologique, nous avons identifié une présence modérée de la composante culturelle dans certaines images affichées sur les pages de ce manuel.

Cependant, nous signalons, ici, un dysfonctionnement à deux niveaux. D'une part, un dysfonctionnement a été marqué au niveau des consignes liées, exploitant les images et les textes, et qui n'orientent pas l'enseignant et l'apprenant à une exploitation culturelle et interculturelle des éléments culturels cachés derrière les contenus exposés. De l'autre part, un autre dysfonctionnement est au niveau des contenus dans le sens où les images et les textes sont très loin de la réalité socioculturelle actuelle de l'apprenant. Elles ne récitent que des faits antiques qui renvoient à l'ancienne époque et qui ne permettent pas vraiment un développement d'une compétence interculturelle qui permet une communication altéritaire qui prend en compte, les données culturelles actuelles. Le fossé entre les réalités culturelles affichées et la réalité socioculturelle actuelle n'est pas tellement au service de la formation à l'ouverture à l'universel.

Dans ce sens, un urgent besoin d'actualisation du contenu de ce manuel s'impose, que ce soit au niveau des textes ou des images qui présentent, à l'heure actuelle, d'anciennes réalités et de vieux débats et qui ne prennent en compte en aucune de ses parties, les sujets de l'époque plurielle et communicante que nous vivons, actuellement. En effet, un manuel de langue ne peut, en aucun cas, être à l'abri des évolutions technologiques et des changements socioculturels de la génération. Même s'il comporte une certaine composante culturelle susceptible d'une exploitation interculturelle, l'adaptation de son contenu demeure toujours nécessaire.

Puisqu'il sera incomplet d'analyser un manuel sans passer par ses activités exploitant son contenu, nous avons opté pour une analyse pragmatique de celles-ci et c'est ici, où, le véritable et le plus grand dysfonctionnement se manifeste pleinement. Les activités, les exercices, les questions de compréhension liées aux textes, et même les évaluations de ce manuel, n'exploitent pas du tout, la composante culturelle et interculturelle. Même dans le cas où, le texte support abrite ce genre de composantes, les consignes exploitant ce volet sont entièrement absentes. Les composantes culturelle et interculturelle ne sont questionnées, ni évaluées, ni au début du processus d'enseignement-apprentissage, ni au milieu, ni même à la fin du processus. En effet, au niveau des activités du manuel, les consignes censées aider à l'identification et à l'extraction du fond culturel, sont totalement axées sur le volet linguistique, fonctionnel et structural en

Conclusion générale

marginalisant entièrement une réalité culturelle, qui se situe entre les lignes d'un discours relatant des faits qui ne sont pas du tout culturels.

Si le manuel scolaire est supposé être le seul et l'officiel cadre de références et l'unique outil de médiation offert aux enseignants et aux apprenants, et si les enseignants suivent à la lettre le contenu de ce manuel, nous pouvons dire qu'il est réellement, très tôt de parler d'une interculturelité ou encore d'une médiation pédagogico- interculturelle au secondaire algérien, avec ce manuel de langue.

Bref, après cette analyse inférentielle et thématique des textes, sémiologiques des images, pragmatiques des activités et générale des titres, des objectifs et de l'ensemble des données de ce manuel de la 3AS, nous pouvons dire qu'il comporte une composante culturelle et interculturelle, floue et inexploitée. Alors, ce manuel est orienté beaucoup plus vers l'apprentissage de la langue et non pas de la culture. Cette rupture et cette prise à distance par rapport à l'exploitation culturelle et interculturelle dans ce manuel est due principalement à l'ancienneté de manuel qui date de 2009. Plus de 13 ans, se sont écoulés de sa conception première et à cette période, la réflexion interculturelle n'avait pas encore pris l'ampleur et l'envergure. Au vrai sens, cet outil officiel de médiation pédagogique au secondaire algérien nécessite une adaptation générationnelle et socioculturelle et une profonde régulation thématique et pragmatique pour qu'il corresponde aux besoins communicationnels croissant de la génération d'aujourd'hui.

Dans la deuxième station d'investigation dans cette recherche, et en analysant les données recueillies par une observation sur terrain et par un questionnaire adressé aux PES, nous avons pu identifier un autre dysfonctionnement qui nous conduit à dire que nous sommes loin de parler d'une médiation pédagogico-culturelle au secondaire algérien. Les résultats collectés montrent que les pratiques pédagogiques ne prennent pas en considération le volet culturel et interculturel en classe de langue.

À travers les réponses des PES, nous avons pu faire d'une pierre deux coups. D'une part, confirmer la conclusion avancée par notre analyse, au niveau d'un grand public exploitant le manuel analysé. De l'autre part, identifier un grand fossé et un très significatif écart, entre les dits théoriques et la réalité sur terrain. Pour les enseignants, le manuel de la 3AS ne stimule pas les interactions culturelles et interculturelles, n'évoque pas explicitement l'Autre étranger et la culture de l'Autre, ne s'adapte pas avec la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant et il n'est pas susceptible d'une réelle exploitation interculturelle. C'est exactement, ce résultat que nous avons révélé à travers notre analyse de ce manuel. Alors, ni notre analyse, ni encore les réponses des enseignants, n'ont nié que ce manuel abrite une composante culturelle susceptible

Conclusion générale

d'une exploitation interculturelle. Cependant, nous sommes tous d'accord sur l'insuffisance de celle-ci et sur la nécessité immédiate d'une réadaptation de ce manuel de langue.

En effet, en dépit de toutes ces critiques adressées à ce manuel, ses textes sont encore employés. En réalité, la contradiction n'était pas uniquement à ce niveau, mais aussi au niveau de la différence entre la prise de conscience des notions théoriques et la réalité de leurs pratiques de médiation. Les PES savent que la langue et la culture sont liées. Ils savent, de même, que l'enseignement de la culture étrangère ne menace pas, vraiment, l'identité de l'apprenant, mais au contraire, apprendre la culture de l'autre permet de mieux connaître la sienne. Les PES sont conscients de ses postulats théoriques, néanmoins leurs pratiques disent complètement autre chose. Au niveau de la pratique, l'enseignement de la langue française est assuré en rupture avec la culture française et les objectifs d'apprentissage sont encore fixés sans prendre en considération une réalité socioculturelle qui doit être au cœur de la reformulation des objectifs.

En pratique, le travail interactionnel, favorisant l'échange et la confrontation des univers linguistico-culturels, sont moins privilégiés en faveur d'un travail individuel valorisé comme synonyme d'« autonomie » nécessaire pour préparer un apprenant à l'épreuve du BAC. Nos enseignants et nos apprenants sont inscrits alors, dans une logique d'enseignement de la langue avec un automatisme qui leur permet de passer et de réussir un examen. Ce sont les mêmes modèles rédactionnels qui sont appris par cœur et présentés en classe de langue et ce sont les mêmes réponses préparées pour aider les apprenants à répondre correctement. Par ailleurs, un penchant constatable vers le travail individuel a été identifié de la part des PES pour s'épargner du bruit insupportable des apprenants qui est, selon leurs propos, inutile. Avec cet automatisme et cette formulation majoritairement, structurale et fonctionnelle des objectifs d'enseignement-apprentissage et avec ce penchant vers la simplicité, le calme et souplesse du déroulement, qui règnent la classe de langue au secondaire, l'espace d'échange et d'interaction s'écrase considérablement en faveur d'une monotonie et non plus en faveur d'une autonomie, car, on devient plus autonome par l'Autre.

Par ailleurs, comme nous l'avons constaté en analysant le manuel de la 3AS, la composante culturelle se positionne principalement dans le projet littéraire, par rapport au reste du manuel. Certes, la présence est floue et trop implicite, mais elle est quand même présente et, c'est logique car, le lien de la littérature et de la culture n'a été et il ne peut être jamais constaté. Cependant, les PES et en majorité, trouvent que le projet littéraire doit être supprimé du programme de la 3AS, car il est difficile, complexe et inutile pour la formation. Alors qu'en supprimant ce projet, ce manuel sera entièrement vidé des composantes culturelle et interculturelle.

Conclusion générale

Dans leurs discours théoriques, les enseignants affirment que la compétence linguistique n'est pas suffisante pour maintenir une communication avec l'autre étranger et que la réflexion didactique et pédagogique doit être centrée sur le volet linguistique, culturel et interculturel. Néanmoins, au niveau pratique, ils préfèrent choisir des supports présentant la culture de l'apprenant pour l'impliquer dans son apprentissage et faciliter la découverte.

En somme, pour répondre à notre question principale de recherche, nous pouvons dire que les choix menés dans le manuel de langue et dans les pratiques des enseignants de langue ne correspondent pas aux exigences d'une exploitation interculturelle et ils ne permettent pas, réellement un développement de la compétence interculturelle.

Nous tenons, alors à confirmer nos hypothèses de départ et de dire qu'effectivement, le manuel scolaire de la 3AS ne représente pas, suffisamment, un enseignement qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, car ses contenus n'explicitent pas le volet culturel et interculturel d'une manière qui facilite l'exploitation adéquate en classe de FLE, et que la composante culturelle et interculturelle ne sont pas significativement prises en considération dans les pratiques de médiation des PES.

Parler de l'interculturel au secondaire algérien avec ses données semble, actuellement impossible. Le fossé qu'a révélé cette recherche est bien significatif. En effet, le problème semble au niveau de la formation théorique des enseignants de langue qui sont conscients des notions et des liens théoriques, mais qui sont incapables de les concrétiser sur terrain.

Avant de parler d'une interculturalité au secondaire algérien, il semble nécessaire de donner une importance prioritaire à la formation pratique des enseignants. Avant de parler d'un développement d'une compétence interculturelle, une révision du manuel scolaire s'impose pour proposer un dispositif officiel de médiation pédagogique et interculturelle qui organise l'exploitation culturelle et interculturelle au secondaire algérien.

L'interculturel au secondaire algérien n'a pas, certes, sa place estimée, actuellement mais il semble comme une réflexion d'enseignement applicable dans le contexte qui nécessite de bons dispositifs, d'adéquates pratiques de médiation et une formation pratique des médiateurs. Ce modèle d'enseignement semble incontournable à cette époque dans le sens où il se soucie de l'abolition, néanmoins de l'isolation des perceptions ethnocentriques, de la xénophobie, de la glottophobie et de l'intolérance envers l'Autre.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Abdallah-Preteille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris: Que sais-je ? PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Geneve: Carnets des sciences de l'éducation.
- Auger, N, Vincent, L. (2009). *CECR et la dimension interculturelle et l'enseignement apprentissage du FLE ? Quelle tâche possible ? En, la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. (E. Rosen, Éd.) Paris: CLE international.
- Baghli, S.-A. (1977). *Aspects de la politique culturelle de l'Algérie*. Paris: Unesco.
- Barbot, M.-J., & Lancien, T. (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Paris: ENS .
- Bayram, M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (1997). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: Des mots aux discours*. Paris: Hachette.
- Belisle, C., Bianchi, J., & Jourdan, R. (1999). *Pratiques médiatiques*. Paris: CNRS.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: CLE international.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif/ Didier.
- Blanchet, P, Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d' " interculturelité " . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: Harmattan.
- Blanchet. P et Lounici, A. (2007). L'approche interculturelle et l'enseignement des langues. Dans P. B. Safia Asselah-Rahal, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie :rôles du français en contexte didactique* (pp. 17-33). Paris: EME.
- Bosche, M. (2008). *Anthropologie Interculturelle:Immersion et observation participante au cœur des échanges sociaux d'un monde métissé*. France: Afnil.
- Boulan, H. (2015). *Le questionnaire d'enquête*. Paris: DUNOD.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: DUNOD.
- Breton, P. (2003). *L'argumentation dans la communication*. Paris: La découverte .

Références bibliographiques

- Brugeilles, C., & Cromer, S. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? . *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire* . Paris: UNESCO .
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir faire – Savoir dire*. Paris: PUF.
- Byram, M, Gribkova, B., & starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. *une introduction pratique à l'usage des enseignants* . Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C., & M. Cohen-merique. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: Harmattan.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2018, février). *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* . Conseil de l'Europe.
- Calvet, L. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues dans le monde*. Paris: Plon.
- Carlo, M. D. (1998). *L'interculturel*. France: CLE international.
- CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer;*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CECR. (2018, Février). *Cadre Européen de Références apprendre, enseigner, évaluer: volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Cohen-Emerique, M. (1989). *Travailleurs sociaux et migrants la reconnaissance identitaire*. Dans C. Camilleri, & C.-E. Margalit, *Chocs de cultures : Concepts et Enjeux* (pp. 77-115). Paris: Harmattan.
- Collès, L. (2007). *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*. Bruxelles: EME.
- Collès, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactiques du français et de l'interculturel*. Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Conseil de la coopération culturelle Comité de l'éducation. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe .
- Conseil de l'Europe. (2001). *CECR: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie :Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris: Harmattan.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris: Seuil.
- Chateau, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris: Scarabée .
- Chaves Rose - Marie, Favier Lionel et Péliissier Soizic. (2012). *Interculturel en classe*. Grenoble: Presse universitaire .

Références bibliographiques

- Chelli, A. (2011). *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*. Paris: publiobook.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg,.
- Cuq, J, Gruca.I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Cuche, D. (2010). *La notion de la culture dans les sciences sociales* (éd. Quatrième édition). Paris: La découverte.
- Daeninckx, D. (1984). *Meurtres pour mémoire* . Paris: Gallimard.
- Dahou, C. (2019). *Langues et identités en Algérie* . Paris: Harmattan.
- Defayas, M. J. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et*. Bruxelles: Mardaga.
- Declercq, G. (2004). Schèmes argumentatifs et culture oratoire :l'exemple de Jean Racine. Dans M. Sophie, & M. Doury, *L'argumentation aujourd'hui Positions théoriques en confrontation*, pp. 125-158. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Doly, A.-M. (1997). *Métacognition et médiation*. Auvergne : CRDP .
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris: Puf.
- Dubois, J et all. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dufrenne, M. (1966). *La personnalité de base: un concept sociologique*. Paris: Presse universitaire de France.
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture Un itinéraire didactique obligé*. Paris: Harmattan.
- Durkheim, É. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. (J.-M. Tremblay, Éd.) Consulté le 12, 2021, sur Les classiques des sciences sociales: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Galison, R, Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galison, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE international.
- Germain, C. (1993). *Le Point Sur L'approche Communicative En Didactique Des Langues* (Vol. 2e édition). Québec: Édiflex iDe.
- Houdebine, A.-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris: Harmattan.
- Houssay, J. (2013). *La pédagogie traditionnelle*. paris: Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *le triangle didactique: les différentes facettes de la pédagogie* (éd. 2). Montrouge: ESF éditeur.

Références bibliographiques

- Houssaye, J. (1988). *le triangle didactique: théorie et pratique de l'éducation scolaire* (éd. II, Vol. 1). Berne, Peter lang.
- Huizinga, J. (1938). *HOMO LUDENS:essai sur la fonction sociale du jeu.* (C. S. (1951), Trad.) Paris: Gallimard.
- Ibrahim, K. T. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger: ALHIKMA.
- Ibrahim, K. T. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger: Dar El hikma.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans S.-m. Margarita, & L. Laurent, *L'autre: Regards psuchosociaux* (pp. 23-47). Grenoble: Les presses de l'université de Grenoble.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: Presse universitaire France.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris: Archives contemporaines .
- Joly, M. (2015). *Introduction à l'analyse de l'image* (éd. 3). Malakoff (France) : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Labov, W. (1976). *sociolinguistique*. PARIS: Minit.
- Lechraf, M. (1971-1972). *L'Algérie: notions et société*. (F. Maspéro, Éd.) Paris.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. R. M.caillot, *La didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lepetiukha, A. (2019). *Cours de méthodologie d'enseignement du français langue étrangère* . Nk publishers.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans C. Bernadette, & D. Peraya, *Transformations des regards sur la recherche en Technologie del'Education* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve (Belgique): BOECK SUP.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité: soi et le groupe*. Paris: DUNOD.
- Martine, J. (2008). *Introduction à l'analyse d'une image*. Paris: Nathan.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (éd. 6e édition). Paris: PUF.
- Morency, J. (2013). les manifestations du phénomène interculturel dans les textes littéraires: une exploration de la question de l'américanité québécoise. Dans M. A. Khodja, D. Merkle, J. Morency, & J. F. thibault, *Territoire de l'interculturalité: expériences et explorations* (pp. 109-121). Québec: PUL.
- Moro, C., & Schneuwly, B. (1997). L'introduction. L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement. Dans B. S. C. Moro, *Outils et signes: Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-17). Burne: Peter lang.

Références bibliographiques

- Nikou, T. (2007). L'enseignant du FLE devant un défi: démonter ses stéréotypes vis-à-vis de l'autre. Dans H. Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène* (Vol. tome 3 , pp. 195-202). Paris: Harmattan .
- Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2017). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. *52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française* (pp. 529-532). Toulouse, France: Université Toulouse Jean Jaurès.
- Nysenholc, A., & Gergely, . (2000). *Information et persuasion: argumenter* (éd. 3). Bruxelles: Boeck.
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation? Dans C. Perregaux, & . P. R. Dasen, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 243-260). Louvain-la-Neuve (Belgique): Boeck.
- Merri, M., & Pichat, M. (2007). *Psychologie de l'éducation: L'école*. Paris: Bréal .
- Pastoureau, M. (2017). Vers une histoire des couleurs : possibilités et limites. Dans Collectif, *Dix ans d'histoire culturelle* (pp. 72-81). France: Presses de l'enssib.
- Paveau, M.-A. (2006). Le préconstruit : Genalogie et déploiement d'une notion plastique. Dans Paveau, M, A . *Les prédiscours: sens, mémoire, cognition*. Paris : Presse sorbonne nouvelle.
- Perrégaux, P, & R. Dasen. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boek.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoire, théories et perspectives*. Paris : Puf.
- Porcher, L. (1999). *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles : Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Porcher, L. (1996). Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. Dans Demorgon, L. J, & M. D. E, *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation* . Paris: CLE international.
- Pretceille, M. Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF
- Pretceille, M. A. (janvier 2011). *L'éducation interculturelle* (éd. 3 ème édition). Paris: Que sais-je?
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international .
- Puren, C. (2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. version électronique www.christianpuren.com

Références bibliographiques

- Rahal, S. Méfidène, T. Zaboote, T. (2007). Le contexte sociolinguistique algérien. Dans P. B. Safia Asselah-rahall, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 11-16). Paris: EME.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (éd. 7 revue et augmentée). Paris : ESF.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIème siècle: Etablissement formateur et vidéoformation* (éd. 1). Louvain-la-Neuve Belgique: Boeck.
- Robbes, B. (2009, janvier). La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre . *La pédagogie différenciée* , p. 5.
- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. Dans T. -T. Noureddine, & T. Sobhi, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). UNESCO.
- Roegiers, X., & Gérard, F.-M. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre; Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: Boeck.
- Sabaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*. Oran, Rabeh Sabaa: Edition Dar el Gharb.
- Saillant, F. (2015). *Pluralité et vivre ensemble* . Laval : PUL.
- Sauquet, M. (2007). *L'intelligence de l'autre: Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*. Paris: Éditions Charles Léopold Maye.
- Saussure, F. d. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris: payot.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier.
- Silva, B. T. (2012). *Le proche-lointain ou le lointain-proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*. Berne (Suiça) : Ed. Peter Lang.
- Surmont, J.-N. D. (2010). *Chanson: son histoire et sa famille dans les dictionnaires de langue française. Etude lexicale, historique et théorique*. . Brennborg (Allemagne): De gruyter.
- Toualbi-Thaâlibi, N. (2006). TROIS ANNÉES DE RÉFORME. Dans T.-T. Noureddine, & T. Sobhi, *Réforme de l'éducation* (pp. 17-26). UNESCO.
- UNESCO, IEP. (2020). *Mesurer le dialogue interculturel: cadre conceptuel et technique* . Paris : Unesco.
- Vincent, L. (2011). *Interaction verbales et communications interculturelle en FLE*. Bruxelles: EME.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et Langage* (éd. 3). (F. S. 1997, Trad.) Paris: La Dispute.
- Windmüller, F. (2015). *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ?* Allemand: Giessener Elektronische Bibliothek.
- Windmüller, F. (2011). *français langue étrangère: approche culturelle et interculturelle*. Paris: Bélin.

Références bibliographiques

- Yaguello, M. (1988). *catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.
- Zakhartchouk, J.-M. (2009). *L'enseignant : un passeur culturel* ». Canada: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. paris: Hachette.
- Zarate, G. (1995). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003, septembre). Médiation culturelle et didactique des langues. *Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV(2000-2003)* . Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate, G, Radenkovic, G, Lussier, P, Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Zarate, G, Lévy, D, Kramsch. C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris France: Edition des archives contemporaines.
- Thèses :**
- Abdkrim, B. (2015). Les représentations du français chez les étudiants du sud algériens . *thèse de magistère* . Ecole doctorale pole ouest.
- Alava, S. (2001, Décembre). Médias, médiatisation et processus de formation. *mémoire d'HDR* . Toulouse-Le Mirail.
- Allam, A. (2019). Repenser l'éducation en Algérie - De la répartition équitable à l'usage effectif des ressources et l'atteinte des résultats convoités. *mémoire de maîtrise en administration et politiques de l'éducation* . Québec, Canada: Université Laval.
- Bassei, H. (2015). Les représentations de la langue française chez les maitres d'enseignement primaire de la ville d'oran. *thèse du doctorat* . Université d'Oran.
- Bennafla, S. (2006). Analyse des discours de femmes dans au-delà du voile et les fils de l'amertume. *mémoire de magistère* . Université de mostaganem.
- Boughazi, A. (2017). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1ère année secondaire. *Thèse de doctorat* . Université d'oran Algérie.
- Bouteflika, Y. (2010). Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie" retour réflexifs sur la formation et profetionnalisation" . *Thèse de doctorat en didactique* . Algérie: Universitré d'oran .
- Chachou, I. (2010/2011). aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algerien: Analyse et enquête sociolinguistique. *Thèse du doctorat* . Mostaganem: Université abd Elhamid Ben Badis .
- Cordel, A.-S. (2006, août). La diffusion de l'anglais dans le monde: le cas de Algérie. *Thèse du doctorat* , 94. Grenoble: Université de Grenoble.

Références bibliographiques

- Dintinger, J., & Oppliger, R. (2017, juin). Apprentissage collaboratif et systèmes de vote électronique. *mémoire professionnel* . Lausanne: Haute école pédagogique Vaud.
- Guidoum, M. (2009). Représentation et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la wilaya de Tiaret. *thèse de doctorat* . Algérie: Université d'Oran.
- Gustin, S. (2017/2018). La formation professionnelle, en Algérie: De la colonisation à nos jours. *Mémoire du master* . Lyon: UNIVERSITE LUMIERE LYON 2.
- Mahajan, N. (2018). L'apprentissage du français langue étrangère par le biais des chansons françaises aux smartphones : analyse et propositions. *Thèse de doctorat* . Montpellier III: Université de Paul Valéry .
- Maillard, N. (2013). Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire . *THèse de doctorat* . France : Université d'Angers.
- Pouchkova, S. (2010, septembre). Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE). *Thèse du doctorat* , p 111. Strasbourg, Université de Strasbourg, école doctorale.
- Tifour, T. (2015). Compétence(s) interculturelle(s) et culture de l'Autre dans l'enseignement-apprentissage du texte littéraire au secondaire. *Thèse de doctorat* . Algérie: Université de Mostaganem.
- Zghaibeh, R. (2019). La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie. *Thèse de doctorat* . Montpellier III : Université Paul Valéry.

Articles :

- Abid-Houcine, S. (2007, 2). Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. *Droit et culture* (54), pp. 143-156.
- Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris: Le manuscrit.
- Aid, S. (2016). Le français en Algérie. Statut du français dans les textes et discours officiels algériens et dans la réalité sociolinguistique (langue étrangère ou langue seconde ?). *Le français en Algérie* , pp. 1-14.
- Atmaca, E. (2017, décembre). Un Aperçu Général des Méthodes de FLE : De la Méthode Audio-Orale Jusqu'à L'Approche Communicative. *International Journal of Languages' Education and Teaching* .
- Azzi, D. (2016). L'identité hybride des auteurs algériens d'expression française. *Revista argelina* 3 , pp. 119-123.

Références bibliographiques

- Bali, R. (2018, 11). Le Français En Algérie, Réforme Du Système Educatif Et Conception Des Nouveaux Programmes. *Ex professo* (N° 3), pp. 24-30.
- Bentayeb, R. (2019, décembre). Manuel scolaire de langue étrangère de la 3ème AS et formation à l'interculturel. *الثغر*(32), pp. 270-280.
- Benyahia, R. (2015, Juin). Fondements de la politique éducative en Algérie. *revue sciences humaines* (n°43), pp. 109-125.
- Bilhaj, H. (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye. *Archive ouverte HAL* , pp. 47-65.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili* (3), pp. 21-27.
- Borgé, N. (2019). Médiations translangagières du texte littéraire en classe de langue. *Langue(s) & Parole* (4), pp. 97-108.
- Boubakour, S. (2006/2007). Étudier le français... quelle histoire ! *revue d'université Lumière Lyon 2, France* , pp. 51-68.
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures :dimensions et perspectives. *Synergies Algérie* (9), pp. 13-26.
- Boudebia, A. B. (2012). langue et identité. La place du français et de l'anglais dans le conflit sociolinguistique algérien: Représentation d'enseignants de français du sud algérien. *Synergie Royaume- Uni et Irlande* (n°5), pp. 265-277.
- Boukherrouf, R. (2019). Le berbère dans les textes des constitutions algériennes. Analyse des pratiques discursives. *sciendo* (40), pp. 7-20.
- Calvet, L. (1977, Aout-Septembre). A travers chants. *Le Français dans le monde* (131), pp. 6-9.
- Camilleri, C. (1984). Les usages de l'identité :l'exemple du maghreb. *Tiers-Monde* , tome 25 (n°97), pp. 29-42.
- Chassé, É. (2008, PRINTEMPS). Assumer pleinement son rôle de médiateur. *Réflexion pédagogique* , 21 (3).
- Djebbar, A. (2007, 12 08). Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation. *L'Algérie face à la mondialisation* , pp. 164-209.
- Dourari, A. (2012). Politique linguistique en Algérie:entre le monolinguisme d'Etat et le plurlinguisme de la société. *Synergies pays germanophones* , pp. 73-89.
- Dridi, M. (2009, mai). Arabe classique, arabe Moderne, arabes dialectaux: une situation linguistique multidiglossique. *الثغر*, pp. 10-15.
- Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France* (10), pp. 109-122.

Références bibliographiques

- Galisson, R. (1999a). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée Revue de didactologie des langues-cultures* (n° 116), pp. 477-496.
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Alsic* , 7, pp. 153 - 162.
- Grize, J.-B. (2004). Le point de vue de la logique naturelle :démontrer, prouver, argumenter. Dans M. Doury, & S. Moirand, *L'argumentation aujourd'hui:Positions théoriques en confrontation* (pp. 35-44). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Hasni, S. (2016, Décembre). Discours vs texte. *Norsud* (8), pp. 39-35.
- Hassani, Z. (2013, avril - septembre). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? *Insaniyat* (n°s 60-61), pp. 11-27.
- Huang, L. (2010). Médium, médiateur, et médiation dans le FLE en Chine. *Ynergies Chine* (5), pp. 117-124.
- Ibrahimi, K. T. (2006, juin 1). L'Algérie: coexistence et concurrence des langues. *L'année du maghreb* , pp. 207-218.
- Ivic, I. (2000). LEV S. VYGOTSKY. *revue trimestrielle d'éducation comparée* , XXIV (3/4), pp. 793-820.
- Kharroubi, S. (2014). L'exploitation du texte littéraire en classe de langue.Comment est abordé un texte littéraire en classe de langue.Cas du secondaire en Algérie. *فصل الخطاب* , 3 (3), pp. 3-11.
- Kharroubi, S., & Zidouri, C. (2022, Mars 30). La publicité télévisuelle en classe de FLE: pour une médiation pédagogique-culturelle et une formation à l'interculturel au secondaire algérien. *Faslo Elkhatab* , 11 (1), pp. 651-666.
- Kharroubi, S., & Zidouri, C. (2022, juin 1). Le texte littéraire au secondaire algérien : entre la prise de conscience du substrat culturel et interculturel et l'éventuelle résistance à sa lecture didactique. *RAWAFID* , pp. 408-429.
- Kharroubi, S., & Zidouri, c. (2022). Les chansons du football en Algérie: quand l'amour du ballon unit les voix du peuple et raconte l'imaginaire linguistique, historique et culturel. *RAL* .
- Lenoir, Y. (2009, 11 1). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* , 12, pp. 9-29.
- Page, V. (2015, été). Établir une relation pédagogique à distance... est-ce possible ? *pédagogie collégiale* , 28 (4), pp. 10-16.
- Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation: entretien avec Dnaiel Peraya. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication* , 1 (1), pp. 102-111.

Références bibliographiques

- Peraya, D. (2006, septembre-décembre). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *Calidoscópico* , 4 (3), pp. 200-204.
- Peraya, D. (1999, Janvier). Vers une sémiotique cognitive. *Cognito* (14), pp. 1-16.
- Pruvost, J. (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage ». *Ela* (116), pp. 395-419.
- Robillard, M. (1989, mars). L'observation au service de l'évaluation formative. *Québec français* (73), pp. 29-30.
- Rosen, E. (2009). la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. (45) , 15. CLE internationale.
- Saydi, T. (2015, 09 29). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie* (n° 8), p. 17.
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours . *Cuadernos del marqués de San Adrián* , p. 5.
- Sebaa, R. (1996). L'Algérie et la langue française l'altérité partagée. *Automne* , pp. 61-70.
- Sebaa, R. (1996). L'Algérie et la langue française l'altérité partagée. *confluence méditerranée* , pp. 61-70.
- Semri, A. (2009). Réforme du système éducatif algérien : À propos de l'articulation entre l'enseignement secondaire et le système LMD de l'enseignement supérieur en mathématiques. *Groupe de travail 7* , pp. 1068-1076.
- Smith, A. (2006). Les Méthodologies Et L'évolution De La Problématisation Du Fait Grammatical. *Filología y Lingüística* .
- STOEAN, C.-Ş. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogos* , pp. 6-9.
- Thibert, R. (2010, novembre). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'actualité* (58), p. 1.
- WatreLOT, P. (2012, janvier). Enseigner est un métier qui s'apprend collectivement. *Après demain* (21), pp. 18-20.
- Zenati, J. (2004, mars). L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété. *Mots. Les langages du politique* (74), pp. 137-145.
- Zidouri, C. & Kharroubi, S. (2022). De la médiation pédagogique à la médiatisation : quelle place pour la compétence rédactionnelle dans les dispositifs d'enseignement à distance ? *ALBAHIT* .
- Zidouri, C. & Kharroubi, S. (2021, 11 6). Jouer la lexiculture en classe de FLE : pour une approche ludico-interculturelle dans le secondaire algérien. *Exprofesso* , pp. 71-89.

Références bibliographiques

-Zidouri, C., & Kharroubi, S. (2022, Juin). La langue française au secondaire algérien: quelles représentations pour quel défi ? *Abhat* , pp. 743-758.

-Documents ministériels nationaux et internationaux :

-ACELF. (2009, septembre 16). Trousse du passeur culturel. *LA CONTRIBUTION DES ARTS ET DE LA CULTURE À LA CONSTRUCTION identitaire* . Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

- C.N.D.P. (1er novembre 2003). *Bulletin mensuel d'information du Centre National de Documentation Pédagogique* . Alger.

- Commission Nationale des Programmes. (2005). *Projet de programme du Français IAS*. Alger: ONEFD.

- *Document d'accompagnement du programme de français- 3ème AS-*. (2011). Algérie: Direction de l'Enseignement Secondaire Général et Technologique.

-*Loi d'orientation sur l'éducation nationale 08 - 04* (15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008). Algérie. Le ministère de l'éducation nationale.

-Mahboubi, F., Rekkab, M., & Allaoui, A. (2009). *le manuel de la 3AS*. Alger: Office national des publications scolaires.

-Dictionnaires :

-Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde*. Paris: Jean Pencreac'h.

-Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français*. Paris: Clé international .

-G. Ferréol et G. Jucquois. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.

-Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 2 eme édition). Paris: Guérin.

- Viala. A, Saint-Jacques , D. Aron.P(2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris: PUF.

-Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

-Conférences et actes de conférences :

- Bouhadiba, F. (2011). Le français d'Algérie ou le français en Algérie enjeux et perspectives du FLE en Algérie. Séminaire natioanl : *enseignement apprentissage du français en Algérie: enjeux culturels et représentations identitaires* (pp. 109-116). Ouargla: université Kasdi Merbah.

-Girardet, J. (2011). Enseigner le fle selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. *Colloque pédagogique de l'alliance française*. SÃO PAULO: CLE International.

Références bibliographiques

-Puren, C. (1989). La "méthodologie active" dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France". *les Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle*, Aachen (Allemagne).

-UNESCO. (1982). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*,. Mexico.

-Sites web et documents sur sites web :

-Aimetti, F. (2014, 10 28). *Iceberg-Culturel-teamtanic.png*. Consulté le 2 12, 2021, sur Wikiagile: <https://wikiagile.cesi.fr/images/5/5d/Iceberg-Culturel-teamtanic.png>

-Akmoun, H., & Ouahib, I. (2020). *Défis de la formation à distance à l'université Blida : une expérience singulière conjuguée au pluriel*. Consulté le 7 15, 2021, sur Open édition journals: <https://journals.openedition.org/multilinguales/5528>

-Attruia, F. (2010). *De l'approche lexicoculturelle des dictionnaires*. Consulté le 2 19, 2021, sur Cairn.Info: <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-1-page-9.htm>

- BARRY, A. O. (2002). *Les textes de méthodologies* . Consulté le 8 31, 2021, sur Les bases théoriques en analyse du discours : https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/discurso01.pdf

-Bensekat, M. (2012). *Cultures savantes/cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère*. Consulté le 11 27, 2020, sur <http://afelsh.org/wp-content/uploads/2012/04/Malika-Bensekat-MEF-Final.pdf>

-Bernier, I. (2020, 6 18). *Histoire : le bleu, couleur préférée des Français ?* Consulté le 1 1, 2022, sur Futura sciences: <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/histoire-histoire-bleu-couleur-preferee-francais-13810/>

-Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE :Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*. Consulté le 12 12, 2020, sur http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

-Blanchet, P. (2020, 8 20). *Panorama des méthodologies p1: les méthodes traditionnelles*. Consulté le 10 15, 2020, sur <Http://www.canal-u/tv/>

-Bouزيد, T. (2019, 07 08). *Le français ne mène à nulle part*. Consulté le Juillet 22, 2020, sur <Https://www.ElWatan.com>

- Calvez, F. (2015). *Modalités de formation intégrant le numérique et stratégies pédagogiques des acteurs*. Consulté le 3 17, 2021, sur Le CNAM: <https://hinetb.files.wordpress.com/2015/10/cours-modalite3a9s-de-formation-v1.ppt>

-Chini, D. (2011, 1 octobre). *Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel*. (ASP, Éd.) Consulté le 7 8, 2021, sur Open édition : <https://journals.openedition.org/asp/1901>

Références bibliographiques

- Choppin, A. (1980). *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*. In *Histoire de l'éducation* n° 9, p 1-25. Consulté le 8 1, 2021, sur Persée: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017
- Puren, C. (2014, Janvier). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Consulté le 11 17, 2020, sur christianpuren: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>
- Commission Maîtrise de la langue. (2015, 09 15). *utiliser la notion d'inférence au service de la compréhension et de l'interprétation des textes*. Consulté le 9 1, 2021, sur Académie Nantes: <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/francais/documents/utiliser-la-notion-d-inference-au-service-de-la-comprehension-et-de-l-interpretation-des-textes-907166.kjsp?RH=1403250706163#:~:text=Selon%20J.,en%20surface%20du%20texte.%20%C2%BB.&text=Les%20inf%C3%A9>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Conseil de l'Europe*. Consulté le Janvier 22, 2021, sur <https://www.coe.int/fr/web/north-south-centre/global-education#:~:text=L'%C3%A9ducation%20%C3%A0%20la%20citoyennet%C3%A9%20mondiale%20est%20une%20approche%20p%C3%A9dagogique,de%20modes%20de%20vie%20dura> bles.
- Daniel, P., Pascal, M., Thomas, H., & Moeglin, P. (2012, 1). *Médiation, médiation*. Consulté le 6 24, 2021, sur Archive ouverte UNIGE.
- Darras, B. (2008). *L'analyse de l'image* . Consulté le 9 1, 2021, sur Canal U: https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/l_analyse_de_l_image_bernard_darras.4088
- Develay, M. (1988). *Didactique et pédagogie*. Consulté le 7 18, 2021, sur <http://www. formations.philippeclauzard.com/Didactique-pedagogie-Develay.pdf>
- Dictionnaire Larousse* . (s.d.). Récupéré sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inf%C3%A9rence/42907#:~:text=Op%C3%A9ration%20par%20laquelle%20on%20passe,cette%20deuxi%C3%A8me%20assertion%20%C3%A9galement%20vraie>.
- Dinvaut, A. (2014, novembre 1). *Prendre langue, prendre culture. Comprendre une culture- langue par l'action*. Consulté le 1 15, 2021, sur Open édition journal: <https://journals.openedition.org/trema/3243>
- E-média*. Consulté le 1 1, 2022, sur https://bdper.plandetudes.ch/uploads/ressources/3811/Fiche_cadrages.pdf
- Evans, J. (2018). *Didactique du FLE*. Consulté le 3 14, 2021, sur Slide player: <https://slideplayer.fr/slide/13299335/>

Références bibliographiques

- Gazo, D. (2011, Avril 1). *Éléments empiriques*. Consulté le 8 27, 2021, sur <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1NKDD6CZN-2BDL54K-445/Analyse%20de%20discours.pdf>
- Hammoudi, T. (2016, 06 30). *Pourquoi photographier en noir et blanc*. Consulté le 1 4, 2021, sur Thomas Hammoudi : <https://thomashammoudi.com/pourquoi-noir-et-blanc/>
- J.Caelen, A.Xuereb. (2019, Aout). *Dialogue : altérité, interaction, énonciation*. Consulté le janvier 10, 2021, sur researchgate: <https://www.researchgate.net/publication/335174967>
- Jarraud, F. (2011, Janvier 23). *Quel avenir pour le manuel scolaire ?*. Consulté le 8 24, 2021, sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/119_2.aspx
- Joch, E. (2018). *Diadactique du FLE*. Consulté le 3 14, 2021, sur Slide player: <https://slideplayer.fr/slide/13299335/>
- La couleur orange, symbole de notre senteur dans les orangers en fleurs*. (2021, 7 12). Consulté le 1 3, 2022, sur La promenade: <https://www.lapromenade-parfums.com/fr/module-blog?id=111#:~:text=L'orange%20est%20souvent%20associ%C3%A9e,l'ouverture%20d'esprit.>
- La signification cachée des couleurs en communication visuelle*. (2016, janvier 25). Consulté le 1 14, 2022, sur Evolution graphique: <https://evolutiongraphique.com/la-signification-cachee-des-couleurs-en-communication-visuelle/>
- La toupie*. Consulté le 1 15, 2021, sur <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Stereotype.htm>
- Marcu, A.-G. (2007). *Le texte exhortatif*. Consulté le 8 1, 2021, sur SCRIBD: <https://fr.scribd.com/doc/312421572/Le-texte-exhortatif-pdf#:~:text=C'est%20un%20texte%20argumentatif,faire%20participer%20une%20cause%20commune.>
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* Consulté le 11 02, 2020, sur <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Peraya, D. (2003). *Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements*. Consulté le 7 22, 2021, sur http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/peraya/textes/cem_def.pdf
- Peraya, D. (2005, 11 5). *La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation*. Consulté le 7 16, 2021, sur ARCHIVE OUVERTE UNIGE : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17647>
- Peraya, D. (2008). *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation :nouvelles pratiques, nouvelle modélisation*. Consulté le 6 24, 2021, sur Archive ouverte UNEGE: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109838/ATTACHMENT01>

Références bibliographiques

- Peraya, D., & Jenni, C. (2005). *Processus de médiatisation et formes de médiation*. Consulté le 7 5, 2021, sur Slide Player: <https://slideplayer.fr/slide/1576224/70/video/Processus+de+m%C3%A9diatisation+et+des+formes+de+m%C3%A9diation.mp4>.
- Peraya, D., Marquet, P., Hülsman, T., & Moeglin, P. (2012, 1). *Médiation, médiations....* Consulté le 7 7, 2021, sur archive ouverte UNIGE: <http://dms.revues.org/153>
- Poisson, D. (2003). *Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité*. Consulté le 7 14, 2021, sur <http://tecfaetu.unige.ch/etu-malvt/volt/venni6/stic-2/ex13/ressources/poisson.pdf>
- Puren, C. (2011, Avril). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. URL : https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=003216088916716924026:h7k2ehgiw8k&q=https://www.christianpuren.com/2011/04/28/mise-en-ligne-de-deux-articles-de-2006-sur-la-perspective-actionnelle/&sa=U&ved=2ahUKEwiWzK2d34n5AhUyxYUKHfWnDgoQFnoECAUQAg&usg=AOvVaw3EX2TJZ_KWDCOechHiupv3. Consulté le 20/5/2021
- Puren, C. (2020, 1 21). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. Consulté le 8 4, 2021, sur Christian puren: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d>
- Rézeau, J. (2002). *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique*. Consulté le 3 14, 2021, sur Open édition journals: <https://journals.openedition.org/asp/1656>
- Sartre. *Philocours*. Consulté le 12 31, 2020, sur [http://www.philocours.com/new/cours/pages/cours-autrui.html#:~:text=1\)%20Autrui%20conditionne%20mon%20existence,se%20comprendre%20et%20se%20saisir.&text=Dans%20l'%C3%84tre%20et%20le,l'exp%C3%A9rience%20de%20la%20honte](http://www.philocours.com/new/cours/pages/cours-autrui.html#:~:text=1)%20Autrui%20conditionne%20mon%20existence,se%20comprendre%20et%20se%20saisir.&text=Dans%20l'%C3%84tre%20et%20le,l'exp%C3%A9rience%20de%20la%20honte).
- Surlimage. Consulté le 1 1, 2022, sur <http://www.surlimage.info/ecrits/couleur.html#:~:text=Il%20n'y%20a%20pas,dans%20lequel%20ils%20sont%20situ%C3%A9s.&text=C'est%20elle%20qui%20sert,%C3%A0%20l'appr%C3%A9ciation%20des%20couleurs>.
- Vellas, E. (2006). *Le socio-constructivisme n'est pas une théorie d'enseignement*. Consulté le 6 15, 2021, sur meirieu.com: <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>
- Vellas, E. (2018). *Les pouvoirs de la médiation*. Consulté le 7 21, 2021, sur Educateur: <https://srl.le-ser.ch/sites/default/files/2018.10.dossier.pdf>

Références bibliographiques

- Wikipédia. Consulté le 8 31, 2021, sur Pragmatique (linguistique):
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatique_\(linguistique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatique_(linguistique))
- Yveline conseil général . *Les couleurs, manuel d'accompagnement*. Consulté le 1 2, 2022, sur
<https://www.code-couleur.com/signification/>
- Zabo, I. A. (2013, juillet). *Élaborer et Évaluer un Manuel Scolaire/Ensemble Didactique*.
Consulté le 02 15, 2022, sur Resertch gate:
https://www.researchgate.net/publication/284498870_Elaborer_et_Evaluer_un_Manuel_Scolaire_Ensemble_Didactique

Table des matières

Résumé	I
Abstract.....	I
Remerciements	II
Dédicace	III
Liste des sigles et des abréviations	IV
Liste des tableaux	V
Introduction générale	1
La première partie	
Le cadre contextuel et théorique	
Chapitre I : Le paysage linguistique et culturel en Algérie et l'évolution du système éducatif....	1
Introduction du chapitre.....	12
I.1. L'histoire de la langue française en Algérie.....	13
I.1.1. Pendant la période de la colonisation	13
I.1.2 Dans la période postcoloniale	15
I.2. Le plurilinguisme Algérien et la diversité culturelle.....	17
I.2.1 La sphère arabophone	18
I.2.1.1. La langue arabe « classique ».....	19
I.2.1.2. La langue arabe standard.....	20
I.2.1.3. La langue arabe dialectale	21
I.2.2 La sphère berbérophone.....	22
I.2.3 La sphère francophone.....	24
I.2.4 Les langues étrangères	26
I. 3 L'évolution du système éducatif algérien.....	29
I.3.1 La nécessité d'une réorganisation de la scène éducative algérienne	30
I.3.2 Un aperçu sur les réformes successives du système éducatif algérien	31
I.3.2.1 Les décisions réformatrices au cours de la période « 1962 à 1976 ».....	32
I.3.2.2 La période du 1976 à 2003.....	33
I.3.2.3 La refonte de l'école algérienne en 2003	34
I.4.La place de la langue française dans le système éducatif et les finalités de son enseignement au secondaire algérien.....	39
I.4.1 La langue française dans la politique éducative algérienne.....	39
I.4.2 Quelles finalités pour l'enseignement du FLE au secondaire algérien?	41
Conclusion du chapitre	43
Chapitre II : La médiation pédagogique et la médiatisation : fondements théoriques, instruments et nouvelles postures ?.....	102
Introduction du chapitre.....	45
II.1 La médiation pédagogique	46
II. 1.1 Genèse et évolution théorique de la notion de médiation.....	46
II.1.2 La médiation pédagogique : Approche définitionnelle et descriptive.....	54
II.1.3 La Médiation pédagogique: approche typologique	60
II.1.4 La médiation en classe de FLE : notion au cœur du CECRL.....	62
II.1. 5 Les activités de médiation	64
A. Médiation des concepts (des activités de conceptualisation) :	64
II.2. D'une médiation à une médiatisation : vers un autre changement du paradigme et des statuts	65
II.2.1. Un changement de paradigme oui, mais pourquoi ?	65
II.2.2. Du triangle didactique de la médiation aux tétraèdres de médiatisation : quelles autres dimensions incluses ?.....	66
II.2.3. Médiation ou médiatisation : délimitation des frontières	70
II.3. L'enseignant médiateur : quelle posture pédagogique, didactique et interculturel ?... 73	

II.3.1	La posture de l'enseignant médiateur didactique	75
II.3.2.	La posture de l'enseignant médiateur pédagogique	76
II.3.3.	La posture de l'enseignant passeur culturel et médiateur interculturel	77
II.3.4.	La posture de l'enseignant médiateur numérique.....	80
II.3.5.	La formation des formateurs à la médiation.....	82
II.4.	Le manuel scolaire, un dispositif de formation et un outil de médiation.....	86
II.4.1.	Le manuel scolaire, une médiation de type différent	86
II.4.2	.Les supports du manuel scolaire: outils d'une médiation pédagogique et culturelle	89
II.4.2.1.	La médiation pédagogique et interculturelle par les supports iconographiques	90
II.4.2.2.	La médiation pédagogique et interculturelle par les supports textuels.....	92
II.4.2.3.	La médiation ludico-pédagogique	104
	Conclusion du chapitre	108
Chapitre III	: De la méthodologie traditionnelle à l'approche interculturelle.....	102
III.1.	Panorama des grands courants méthodologiques	111
III.1. 1.	La méthodologie traditionnelle	113
III.1. 2.	La méthodologie directe.....	115
III.1. 3.	La méthodologie active	117
III.1.4.	La méthodologie audio-orale	119
III.1.5.	La méthodologie SGAV.....	121
III.1.6.	L'approche communicative.....	124
III.1.7.	L'approche actionnelle.....	130
III.1.8.	L'approche éclectique	133
III.1.9.	L'approche interculturelle.....	135
III.2.	L'interculturel et la découverte de l'altérité	139
III.2.1.	La langue	140
III.2.2.	La culture	143
III.2.3.	Les liens intrinsèques reliant la langue à la culture.....	147
III.2.4.	Pluri, multi, trans, ou interculturel	149
III.2.5.	Identité et altérité.....	153
III.2.6.	Les représentations et les stéréotypes	159
III.2.7.	L'enseignement du FLE en Algérie, quelles représentations et quel défi ?.....	166
III.3.	Pourquoi une éducation interculturelle dans nos écoles ?.....	168
III.3.1.	Préparer au dialogue interculturel	169
III.3.2.	Lutter contre la discrimination, le racisme, la xénophobie et contre toutes les formes du refus et de l'infériorisation de l'autrui provenant de d'autres cultures.....	170
III.3.3.	Former sur les valeurs de la citoyenneté	171
III.3.4.	Vivre-ensemble malgré la différence	172
La deuxième partie		
Partie pratique et méthodologique		
Chapitre IV	: Méthodologie de recherche	123
Introduction du chapitre	176
IV.1.	Problématique, questionnements et hypothèses de recherche.....	177
IV.2.	Analyse du manuel	179
IV.3.	L'observation sur terrain	189
IV.4.	Le questionnaire	191
IV.4.1.	Modalité et étapes de la conception du questionnaire	192
IV.4.1. 1.	Les questions préliminaires de compréhension.....	192
IV.4.1. 2.	Le pré-questionnaire.....	194
IV.4.1. 3.	La conception de la version première du questionnaire	196
IV.4.2.	L'analyse de la fidélité et la validité du questionnaire	196

IV.4.3. Le pré-test	198
IV.4.4. La remise des questionnaires	198
IV.4.5. L'analyse du questionnaire	199
IV.5. Séquences proposées	200
Chapitre V : Analyser l'outil officiel de médiation pédagogique	189
Introduction à l'analyse du manuel :	205
V.1. Une présentation générale du manuel scolaire :	205
V.1.1. Une fiche technique du manuel	205
V.1.2. L'organisation et les objectifs des activités du manuel	206
V.1.3. Étapes de déroulement d'activités de l'écrit de l'oral dans le manuel	207
V.1.4. Les points de langue dans le manuel de la 3AS	207
V.1.5. La distribution des projets/ séquences entre le manuel et la progression annuelle	209
V.1.5.1. Les projets/ séquences dans le manuel scolaire	209
V.1.5.2. Les projets/ séquences dans progression annuelle	210
V.1.5.3. Le manuel et les filières de spécialisation	212
V.1.6. La distribution des textes/ images dans le manuel de la 3AS	213
V.1.7. Les objectifs explicites dans le manuel et dans le guide du manuel	213
V.1.8. Synthèse de présentation	214
V.2. Une analyse générale des thématiques des supports du manuel	215
V.3. Une analyse typologique des supports du manuel	220
V.4. Une présentation des auteurs des textes du manuel	222
V.5. Analyse inférentielle d'une sélection de supports du manuel	224
V.5. 1 Texte1 : la société européenne d'Algérie p15	228
V.5.2. Texte2 : Delphine pour mémoire. P27	231
V.5. 3. Texte 3 : Faut-il dire la vérité au malade ? p80	235
V.5. 4. Texte4 : Comment reconnaître le racisme ? p 86	236
V.5. 5. Texte5 : Appel au directeur de l'Unesco p 137	239
V.5. 6. Texte 6 : La langue française une part ou une tare de notre histoire p 160	243
V.5. 7. Texte7 : Le récit du vieux Ngala p178	247
V.5. 8. Texte 8 : une boutique singulière p 201	250
V.6. Analyse générale des textes du manuel de la 3AS : quelle place pour la composante culturelle et interculturelle dans l'ensemble des supports du manuel ?	252
V.7. Analyse sémiologique des images	258
V.7.1. Analyse de la photo de la couverture	259
V.7.2. L'analyse des images en noir et blanc	261
V.7. 2.1 Image 1 : P 16	262
V.7. 2.2. Image 2 : P 49	263
V.7. 2.3. Image 3/4 : p 54/p 55	264
V.7. 2.4. Image 5 : p 60	265
V.7. 2.5. Image 6 : p 165	266
V.7.3. L'analyse des images colorées	267
V.7.3.1. Image 1 : P 39	267
V.7.3.2. Image 2 : p 156	268
V.7.3.3. Image 3 : p153	269

V.7.3.4. Image 4 : p 26	269
V.7.4. Synthèse de l'analyse sémiologique d'un ensemble d'images du manuel scolaire	270
V.8. Analyse pragmatique des activités et des évaluations du manuel scolaire	271
V.8.1. Activités de la production écrite : fonctionnement et thématiques	271
V.8.2. Activités de la production orale: fonctionnement et thématiques	273
V.8.3. La rubrique « synthèse et activité »	275
V.8.4. Rubriques d'exercices	278
V.8.5. Les évaluations diagnostiques	280
V.8.6. Les évaluations formatives	281
V.8.7. Les évaluations certificatives	282
V.8.8. Des auto-évaluations	284
V.8.9. Conclusion de l'analyse des activités	284
V.9. Évaluation globale du manuel scolaire de la 3AS	285
V.9.1. Évaluation technique	291
V.9.2. Évaluation pédagogique	292
V.9.3. Évaluation générale du manuel	299
Conclusion du chapitre	300
Chapitre VI : Analyser les pratiques de la médiation pédagogique	189
Introduction du chapitre	303
VI.1. Observation sur terrain	303
VI.1.1. Séance observée n°1	305
VI.1.2. Séance observée n° 2	311
VI.1.3. Séance observée n°3	317
VI.1.4. Séance observée n°4	322
VI.1.5. Synthèse d'observation	327
VI.2. Questionnaire destiné des PES :	328
VI.2.1. Première rubrique : Les profils des enquêtés	330
VI.2.2. Deuxième rubrique : Supports, choix et manipulation des supports	334
-Synthèse partielle des résultats de la rubrique « 2 » intitulé	361
VI.2.3. Troisième rubrique : pratiques enseignantes et réflexions pédagogiques	363
VI.2.4. Synthèse générale des résultats du questionnaire	383
Conclusion du chapitre :	387
Chapitre VIII : une proposition de supports pour une médiation pédagogique- culturelle	389
VIII.1. Séquence I	390
VIII.2. Séquence II	412
Conclusion générale	432
Références bibliographiques	438
Table des matières	459

Annexes

Annexe1 : Le sondage numérique destiné aux enseignantes PES

Les supports textuels les plus travaillés dans le manuel de la 3AS

Ce sondage est destiné au PES dans le cadre d'une recherche scientifique

 **foufa2017farah@gmail.com** (non partagé) [Changer de compte](#) 

***Obligatoire**

Le premier projet : historique *

Sélectionner ▼

Le deuxième projet : argumentatif *

Sélectionner ▼

Le troisième projet: exhortatif *

Le premier projet : historique *

Sélectionner ▼

Le deuxième projet : argumentatif *

Sélectionner ▼

Le troisième projet: exhortatif *

Sélectionner ▼

Le quatrième projet: narration fantastique

Sélectionner ▼

Annexe 2: le questionnaire destiné aux PES

*Chers collègues,
Ce questionnaire est conçu dans le cadre d'une recherche doctorale. Prière de consacrer quelques minutes de votre temps pour répondre aux questions avec soin et attention. Merci de votre collaboration. Votre contribution est très importante pour la réussite de la recherche.*

I/ profil :

Sexe :

Homme Femme

Expérience professionnelle :

Moins de 5 ans De 5 à 10 ans De 10 à 20 ans plus de 20 ans

-Région d'exercice.

Zone urbaine zone rurale zone semi-urbaine

-Diplôme :

-Licence classique en langue française.

-Master académique en langue française.

-Licence en traduction.

-Master en traduction.

Autre.....

-Quelle est votre spécialité universitaire :

-Didactique du FLE.

-Didactique du FOS.

-Science du langage.

-Littérature.

-Autre :.....

II/ Supports, choix et manipulation des supports :

Item 1 : trouvez-vous que le manuel scolaire de la 3AS comporte des supports stimulateurs de l'interaction culturelle et interculturelle en classe de langue ?

Oui Non Peu

Item2 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS est adapté à la situation socioculturelle actuelle de l'apprenant?

Oui Non Peu

Item3 : « *L'autre étranger* » et « *la culture de l'autre* » ont-ils leurs places dans le manuel de la 3AS ?

Oui Non Peu

Annexes

Item 4 : « l'Autre étranger » et « la culture étrangère » sont :

- Implicitement présents dans le manuel de la 3AS
- Explicitement présents dans le manuel de la 3AS
- Entièrement absents dans le manuel de la 3AS

Item 5 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS est susceptible d'une réelle exploitation culturelle et à une véritable ouverture à l'Autre ?

- Oui Non Pas tellement

Item 6 : trouvez-vous que le manuel de la 3AS nécessite une adaptation pour qu'il soit compatible avec les besoins de la formation ?

- Oui Non Partiellement

Item 7: pourquoi ?

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

Item 8 : si vous proposez un changement dans ce manuel, que sera-t-il ? (choisissez les deux meilleures réponses)

- Des sujets d'actualité
- Des thématiques plus abordables du point de vue linguistique
- Des supports plus structurés
- Des supports représentatifs de la culture étrangère
- Des supports plus proches de la réalité socioculturelle du groupe social de l'apprenant.

Autres :

Item 9: si le choix est le vôtre, quel projet pédagogique auriez-vous supprimé ?

- Le projet historique
- Le projet argumentatif
- Le projet exhortatif
- Le projet littéraire

-Item 10 : Pourquoi ?

.....
.....

-Item 11 : de l'échelle 1 sur 10, combien de support du manuel de la 3AS vous exploitez annuellement ?

Annexes

1 sur 10 2 sur 10 3 sur 10 4 sur 10 5 sur 10
6 sur 10 7 sur 10 8 sur 10 9 sur 10 10 sur 10

Item 12: de l'échelle 1 sur 10 combien d'images du manuel de la 3AS vous exploitez annuellement ?

1 sur 10 2 sur 10 3 sur 10 4 sur 10 5 sur 10
6 sur 10 7 sur 10 8 sur 10 9 sur 10 10 sur 10

Item 13: au cas où vous avez choisi de travailler un support textuel, iconique et sonore hors du manuel scolaire, sur quel critère de base vous vous appuyez principalement pour choisir celui-ci ?

- La pertinence de la thématique traitée
- La clarté de la langue et l'expressivité du support
- L'identifiabilité de la structure textuelle.
- Richesse identitaire et culturelle
- Autre :

Item 14: en classe de FLE, préférez-vous exploiter des supports :

- Représentatifs de la culture de l'apprenant.
- Représentatifs de la culture française.

Item 15 : pourquoi ?

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

III. Pratiques enseignantes et réflexions pédagogiques :

Item 16 : en classe de langue, travaillez-vous plus :

- Les travaux en binômes.
- Les travaux de groupe.
- Les travaux individuels.

Item 17 : pourquoi ?

.....

Item 18 : en formulant vos objectifs d'apprentissage, vous ciblez le plus souvent :

- Les objectifs linguistiques : les points de langue, la langue du texte, le vocabulaire...
- Les objectifs structuraux : Le schéma narratif, le plan dialectique, la structure exhortative...
- Les objectifs socioculturels : les traces culturelles et interculturelles que véhicule le support

Item 19 : comme activité de synthèse de compréhension, préférez-vous :

- Les résumés.

Annexes

-Les comptes rendus des textes.

-Les activités de recherche documentaire.

-Les activités interactives.

Item 20 : face à un débat vif stimulé entre des apprenants ayant des représentations culturelles entièrement différentes sur le sujet que vous avez choisi d'exploiter en classe, Que faites-vous ? (choisissez la bonne réponse)

- Vous arrêtez le débat en changeant le sujet.

-Vous intervenez pour prendre position du sujet.

-Vous vous entremettez entre les parties pour créer un terrain d'entente.

- Vous vous retirez en laissant aux apprenants l'autonomie et la liberté d'expression.

- Je préfère éviter les sujets d'ordre identitaire et ethnico-culturels.

Item 21 : pensez-vous que la langue et la culture sont réellement liées ?

Oui

Non

Pas tellement

Item 22: pensez-vous que l'apprentissage de la langue française peut être assuré en rupture avec la culture française?

Oui

Non

Parfois

Item 23 : trouvez-vous que l'enseignement de la culture étrangère menace l'identité de l'apprenant :

-Oui

-Non

-Parfois

Item 24 : pensez-vous que l'enseignant peut enseigner la culture de l'autre et renseigner sur les valeurs identitaires de l'autre sans toucher la zone identitaire de l'apprenant ?

Possible

impossible

Parfois possible

Item 25 : pensez-vous qu'apprendre la culture de l'autre permet de mieux connaître la sienne ?

Oui

Non

aucun lien entre les deux

Item 26 : pensez-vous que le choc culturel qui peut survenir lors d'une découverte de la différence entre la culture étrangère et celle de l'apprenant, peut être un élément au service de l'apprentissage ?

Oui

Non

Parfois

Item 27 : d'après votre lecture du manuel scolaire de la 3AS, du programme et de la progression annuelle du présent niveau, trouvez-vous que votre travail d'enseignant consiste à :

Annexes

-Enseigner la langue étrangère.

-Enseigner la culture étrangère.

-Enseigner les deux parallèlement

-Item 28 : selon vous la compétence linguistique est-elle suffisante pour établir une communication réussie avec l'Autre ?

-C'est suffisant

-Ce n'est pas suffisant

Item 29 : si non, il faut quoi d'autre ?

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

Item 30 : votre pratique de classe assure-t-elle une confrontation entre la culture nationale et celle étrangère ?

Oui

parfois

jamais

Item 31 : selon vous, la réflexion didactique et pédagogique en classe de langue au secondaire doit être particulièrement centrée sur :

-Le volet linguistique pour développer la compétence de communication interlangue.

-Le volet social pour former un acteur compétent au niveau de son groupe social.

-Le volet linguistique, culturel et interculturel pour former les apprenants à l'échange avec l'Autre.

Merci de votre temps