



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Université de Batna 2 – Mostefa Ben Boulaid -

Faculté : lettres et langues étrangères
Département de : français

THÈSE

Présentée pour l'obtention du titre de:

Docteur en français

Option : Didactique des langues étrangères

Sous le thème :

**Didactisation de la dimension culturelle entre
conceptions théoriques et implications
empiriques : étude comparative des manuels
scolaires de FLE de la première et deuxième
génération
(Le cas du cycle moyen en Algérie)**

Présentée par :

HAMAIZI Belkacem

Devant le jury composé de :

- | | | | |
|------------------------------|------------|-----------------------|------------|
| • M. DAKHIA Abdelouahab | Professeur | Université de Biskra | Président |
| • Mme KHADRAOUI Errime | MCA | Université de Batna 2 | Rapporteur |
| • M. BELKACEM Mohamed-Amine | MCA | Université de Batna 2 | Examineur |
| • Mme ABDESSEMED Nadjiba | MCA | Université de Batna 2 | Examineur |
| • M. AMER Azzeddine | MCA | Université de Msila | Examineur |
| • Mme AMRANi Amira-Khadoudja | MCA | Université de Guelma | Examineur |

2020/2021



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Université de Batna 2 – Mostefa Ben Boulaid -

Faculté des Lettres et Langues Etrangères Département
de langue et littérature françaises

THESE

Présentée pour l'obtention du titre de:
Docteur en français
Option : Didactique des langues étrangère

Sous le thème :

**Didactisation de la dimension culturelle entre
conceptions théoriques et implications
empiriques : étude comparative des manuels
scolaires de FLE de la première et deuxième
génération
(Le cas du cycle moyen en Algérie)**

Présentée par :

HAMAIZI Belkacem

Devant le jury composé de :

- | | | | |
|------------------------------|------------|-----------------------|------------|
| • M. DAKHIA Abdelouahab | Professeur | Université de Biskra | Président |
| • Mme KHADRAOUI Errime | MCA | Université de Batna 2 | Rapporteur |
| • M. BELKACEM Mohamed-Amine | MCA | Université de Batna 2 | Examineur |
| • Mme ABDESSEMED Nadjiba | MCA | Université de Batna 2 | Examineur |
| • M. AMER Azzeddine | MCA | Université de Msila | Examineur |
| • Mme AMRANI Amira-Khadoudja | MCA | Université de Guelma | Examineur |

2020/2021

REMERCIEMENTS

Louange à Dieu le Tout-Puissant qui m'a donné courage et force pour mener à terme cette modeste recherche.

Il me sera très difficile de remercier tout le monde, car c'est grâce à l'aide de nombreuses personnes que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je voudrais tout d'abord remercier grandement ma directrice de thèse, Dr Khadraoui Errime, pour toute son aide. Je suis ravi d'avoir travaillé en sa compagnie, car outre son appui scientifique, elle a toujours été là pour me soutenir et me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse.

Je tiens à remercier tous les membres de jury pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse mais aussi pour le temps qu'ils lui ont consacré. Honorable jury, je vous prie d'accepter l'expression de ma profonde gratitude et de ma déférente considération.

Je remercie toutes les personnes avec qui j'ai partagé mes études notamment ces années de thèse.

Mes derniers remerciements vont à toutes les personnes qui ont tout fait pour m'aider, qui m'ont soutenu et surtout supporté dans tout ce que j'ai entrepris.

DEDICACE

À la mémoire de Ketfi ben Belkacem, l'homme et le père

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
DEDICACE	2
TABLES DES MATIERES	3
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTE DES FIGURES	15
SIGLES ET ABREVIATIONS	16
<i>Introduction générale</i>	<i>18</i>

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1: L'INNOVATION COMME PEDAGOGIE DE SOCIALISATION

<i>Introduction</i>	<i>25</i>
<i>1.Regard sur la notion d'innovation</i>	<i>26</i>
1.1. LA NOVATION	27
1.2. L'INNOVATION	27
1.3. LA RENOVATION	29
1.4. LA REFORME	30
<i>2.L'innovation sociale</i>	<i>31</i>
2.1. L'INNOVATION EDUCATIVE : UNE FORME D'INNOVATION SOCIALE	32
2.1.1. LES CARACTERISTIQUES DE L'INNOVATION EDUCATIVE	33
2.1.1.1. LA PERSPECTIVE DE LA NOUVEAUTE	34
2.1.1.2. LE PRODUIT	35
2.1.1.3. LE PHENOMENE DE CHANGEMENT	35
2.1.1.4. L'ACTION FINALISEE	36
2.1.1.5. LE PROCESSUS	39
2.1.2. L'INNOVATION EN DIDACTIQUE DU FLE : L'ARRIMAGE DE LA CLASSE DE FLE AU MODELE ENTREPRENEURIAL	40

2.1.2.1. AU NIVEAU DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	40
2.1.2.2. AU NIVEAU METHODOLOGIQUE	41
2.2. LES COMPOSANTS DE L'INNOVATION EDUCATIVE	43
<i>3.Les variables de l'innovation en éducation</i>	45
3.1. LE CONTEXTE SOCIAL	45
2.2. LES BESOINS/ ATTENTES	47
2.2.1. LES BESOINS SOCIETAUX	49
2.2.2. LES BESOINS DES ENSEIGNANTS	49
<i>4.L'innovation en éducation : un projet institutionnel</i>	51
4.1. LE PILOTAGE	52
4.2. L'ACCOMPAGNEMENT	53
4.2.1. LES POSTURES DE L'ACCOMPAGNEMENT	56
4.2.1.1. L'ACCOMPAGNEMENT COMME ESPACE CREATION DE SAVOIRS	57
4.2.1.2. L'ACCOMPAGNEMENT COMME CONTINUUM ENTRE DEUX POLES POUR LE FORMATEUR	59
4.2.1.3. L'ACCOMPAGNEMENT COMME ESPACE DE FORMATION	59
4.3. LES CARACTERISTIQUES DES ACTEURS DE L'INNOVATION EN EDUCATION	62
4.3.1. LES ETABLISSEMENTS INNOVATEURS	62
4.3.2. LES PERSONNES INNOVANTES	63
<i>5.Les paramètres idéologiques de l'innovation en éducation</i>	63
5.1. LES REPRESENTATIONS	63
5.2. L'IMAGE DE SOI	65
5.2.1. L'IDENTITE ET INNOVATION : DE LA COMPLEXITE D'UN RAPPORT NATUREL	65
3.1.1. L'INNOVATION VS DYNAMIQUES ET STRATEGIES IDENTITAIRES	67
CONCLUSION	71
CHAPITRE 2 : LA/ LES REFORME(S) DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN : DE L'INNOVATION EDUCATIVE	
INTRODUCTION	73

<i>1.Le système éducatif algérien : bilan et perspectives</i>	74
<i>1.1.Éléments d'histoire</i>	76
1.1.1. L'ECOLE ALGERIENNE (1962-2000) : DE L'ITINERAIRE DE NATIONALISATION	76
<i>1.2.Du paysage sociolinguistique en Algérie</i>	80
1.2.1. POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ALGERIE INDEPENDANTE	82
1.2.2. DE L'INDEPENDANCE AUX ANNEES 2000	82
1.1.1. DES ANNEES 2000 JUSQU'AUJOURD'HUI	83
<i>1.2.Ou'en est-il des langues étrangères ?</i>	84
1.2.1. LE FRANÇAIS A L'ECOLE : DES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE	85
1.2.2. LE FRANÇAIS DANS LA SOCIETE	86
<i>2.Réforme curriculaire de l'enseignement de FLE en Algérie</i>	87
2.1. POURQUOI REECRIRE UN CURRICULUM DE LANGUE ?	88
2.2. 1. DE LA CONTEXTUALISATION A L'ELABORATION DU CURRICULUM	91
2.2.1. LA PRISE EN COMPTE DES DONNEES SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES SPECIFIQUES	92
2.2.2. LE CHOIX D'UNE ORGANISATION CURRICULAIRE	93
2.2.3. L'INTRODUCTION DES EVOLUTIONS DE LA DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE CONSIDEREE	95
2.3. LA REFORME SCOLAIRE DE 2003 : QUOI DE NEUF ?	96
2.3.1. LE PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE CETTE REFORME	98
<i>2.3.1.1.Du pilotage de la réforme éducative</i>	99
<i>2.3.1.2.Les programmes (de langue)</i>	101
2.3.2. LES ETAPES DE LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE REFORME	101
2.3.3. UNE ENTREE CURRICULAIRE D'ABORD	103

2.3.4. L'approche par les compétences : de ce nouveau paradigme dans la praxis scolaire en Algérie **104**

2.3.4.1. COMPETENCE : UN « MOT-EPONGE » **104**

2.3.4.2. L'APPROCHE PAR COMPETENCES : QUELLE ORIGINE ? ET QUELS PARADIGMES DE REFERENCE ? **106**

1.De la réécriture des programmes de FLE : quels changements pour quels motifs ? **112**

1.1.Les caractéristiques des nouveaux programmes **112**

1.1.1. PRINCIPES D'ORDRE STRATEGIQUE **112**

1.1.1.1. Démarche prospective **112**

1.1.1.2. Une approche systémique et/ ou complexe **113**

1.1.1.3. Une approche graduelle et continue **113**

1.1.2. LES PRINCIPES D'ORDRE METHODOLOGIQUES **113**

1.1.2.1. Le principe de globalité **114**

1.1.2.2. Le principe de cohérence **114**

1.1.2.3. Le principe de faisabilité **114**

1.1.2.4. Le principe de lisibilité **114**

1.1.2.5. Le principe d'évaluabilité **114**

1.1.2.6. Le principe de pertinence **114**

1.2.Des principes fondateurs des programmes **115**

1.2.1. AU PLAN EPISTEMOLOGIQUE **115**

1.2.2. AU PLAN AXIOLOGIQUE **115**

1.2.3. AU PLAN METHODOLOGIQUE **116**

1.2.4. AU PLAN PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE **116**

Conclusion **117**

CHAPITRE 3 : LA DIMENSION (INTER)CULTURELLE EN TANT QU'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGERIE

INTRODUCTION **119**

1.L'interculturel est un humanisme inéluctable **120**

1.1. MISE AU POINT NOTIONNELLE	120
1.1.1. DE LA CONFUSION DES PREFIXES : PLURICULTUREL/ MULTICULTUREL OU INTERCULTUREL ?	120
1.1.2. DE LA TRANSVERSALITE DE L'INTERCULTUREL	123
1.1.3. LES MEANDRES DE LA CULTURE ET DE L'IDENTITE CULTURELLE	124
1.1.4. GROUPE ETHNIQUE D'ORIGINE ET IDENTITE CULTURELLE	126
1.1.5. COMPOSANTES CULTURELLES DE L'IDENTITE ETHNIQUE	127
1.2. ASPECTS ET FONCTION DE LA CULTURE	129
1.3. LE DISCOURS OFFICIEL SUR LE DIALOGUE DES CULTURES	132
1.3.1. DE L'ORIGINE DES DISCOURS : L'UNESCO, CONSEIL DE L'EUROPE ET LA PROMOTION DE LA DIVERSITE CULTURELLE	133
1.3.2. OBJECTIFS DE LA PEDAGOGIE INTERCULTURELLE	134
1.3.3. LE PROJET DE L'ÉPI EN ALGERIE	136
1.4. REPRESENTATIONS DE L'IDENTITE ET DE L'ALTERITE	140
1.4.1. LES NOTIONS D'IDENTITE ET D'ALTERITE	141
1.4.2. DE L'ETHNOCENTRISME AU RELATIVISME OU ETHNORELATIVISME UNIVERSEL : LA CULTURE EN TANT QU'OBJET DIDACTIQUE COMPLEXE	146
1.4.3. LES REPRESENTATIONS EN DIDACTIQUE DES LANGUES	158

2.Contexte et acteurs de l'ÉPI **160**

2.1. LA CONTEXTUALISATION DE L'ÉPI	160
2.2. DU ROLE DE L'INSTITUTION EN TANT QU'ACTEUR INDIRECT DE L'ÉPI	161
2.3. DU ROLE DE L'ENSEIGNANT EN TANT QU'ACTEUR DIRECT DE L'ÉPI	163

3.La transposition didactique : savoirs, supports et évaluation **164**

3.1. LES SAVOIRS CULTURELS	165
3.1.1. LA CULTURE OU DIMENSION CULTURELLE COMME SAVOIR	166
3.1.2. LA CULTURE COMME SAVOIR-FAIRE	166
3.1.3. LA CULTURE COMME SAVOIR-ETRE	167
3.1.4. LA CULTURE COMME SAVOIR-INTERPRETER ET SAVOIR-DEVENIR	169

<i>Conclusion</i>	170
-------------------	-----

CHAPITRE 4: POUR DEVELOPPER UNE COMPETENCE (INTER)CULTURELLE

<i>Introduction</i>	172
---------------------	-----

1. LA COMPETENCE (INTER)CULTURELLE	172
1.1. LA COMPETENCE (INTER)CULTURELLE : DEFINITION ET COMPOSANTES	172
1.2. DES APPROCHES INTERCULTURELLES	175
1.2.1. LES REPRESENTATIONS ET LES STEREOTYPES	175
1.2.2. LE DETOUR PAR L'ANALYSE DES HEURTS DE LA RENCONTRE	177
1.2.3. LE POINT DE VUE ANTHROPOLOGIQUE ET LE SUPPORT LITTERAIRE	179
1.2.3. LA CONCEPTION PRAGMATIQUE ET L'ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION	179
1.2.5. L'APPORT LINGUISTIQUE	180
2. DE L'EVALUATION DE LA COMPETENCE (INTER)CULTURELLE	182

<i>3. Les niveaux de compétence</i>	185
--	------------

<i>4. Pour une intégration appropriée de la compétence (inter)culturelle dans le curriculum de langue en Algérie</i>	186
---	------------

<i>Conclusion</i>	189
-------------------	-----

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 5: CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

<i>Introduction</i>	191
---------------------	-----

<i>1. Problématique générale</i>	192
---	------------

<i>2. Les hypothèses de recherche</i>	193
--	------------

<i>3. Les objectifs</i>	194
--------------------------------	------------

<i>4. Choix de corpus</i>	194
<i>5.L'ancrage du sujet</i>	196
<i>6.Méthodologie</i>	198
6.1. ELABORATION DE LA GRILLE D'ANALYSE	199
6.1.1. LA FICHE SIGNALETIQUE	206
6.1.2. PUBLIC VISE	206
6.1.3. PRESENCE DE MATERIEL COMPLEMENTAIRE	206
6.1.4. PREFACE/ AVANT-PROPOS DU MANUEL PRESENCE D'INDICATION SUR	207
6.1.5. CONTENU	207
6.1.6. STRUCTURATION (TRANSPOSITION DIDACTIQUE)	207
6.1.7. SUPPORTS ET DOCUMENTS	208
6.1.8. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES ET CULTURELS	208
6.1.9. D'AUTRES REMARQUES	208
6.2. CONCEPTION DE LA GRILLE DE COMPARAISON	209
6.2.1 DISCOURS DES AUTEURS DES MANUELS	209
6.2.2. TYPOLOGIE DES SUPPORTS ET DOCUMENTS	210
6.2.3. CONTENU DU MANUEL	210
6.2.4. TRANSPOSITION DIDACTIQUE	211
6.2.5. ÉVALUATION	211
6.2.6. COHERENCE	211
7.2. ELABORATION DE LA GRILLE DE COMPARAISON	212
<i>-Conclusion</i>	217

***CHAPITRE 6 : ANALYSE DES POTENTIALITES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES DES MANUELS
SCOLAIRES DE LA PREMIERE GENERATION***

<i>Introduction</i>	219
<i>1.Concevoir un manuel scolaire : un processus complexe</i>	220
1.1. LE MANUEL SCOLAIRE : QU'EST-CE QUE C'EST ?	220

1.2. CADRES REFERENTIELS POUR L'ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES	221
1.2.1. LE REFERENTIEL GENERAL DES PROGRAMMES	221
1.2.2. LE PROGRAMME ET LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT	221
1.2.3. LE CAHIER DES CHARGES	221
1.3. LES ETAPES D'ELABORATION D'UN MANUEL SCOLAIRE	222
1.4. LE TRIANGLE DES FONCTIONS DIDACTIQUES D'UN MANUEL	223
1.4.1. UNE FONCTION D'INFORMATION	223
1.4.2. UNE FONCTION DE STRUCTURATION ET D'ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE	223
1.4.3. UNE FONCTION DE GUIDAGE DE L'APPRENTISSAGE	223
<u>2. Analyse des manuels scolaires</u>	<u>224</u>
2.1. LES MANUELS DE LA PREMIERE GENERATION	225
2.1.1. LE MANUEL DE 1^{RE} ANNEE MOYENNE, EDITION 2013-2014	225
2.1.2. LE MANUEL DE 2^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2014-2015	243
2.1.3. LE MANUEL DE 3^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2015-2016	255
2.1.4. LE MANUEL DE 4^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2013-2014	268
<u>Conclusion</u>	<u>281</u>
<u>CHAPITRE 7 : ANALYSE DES POTENTIALITES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES DES MANUELS SCOLAIRES DE LA DEUXIEME GENERATION</u>	
<u>Introduction</u>	<u>283</u>
<u>1. Les manuels de la deuxième génération</u>	<u>284</u>
1.1. LE MANUEL DE 1^{RE} ANNEE MOYENNE, EDITION 2016-2017	284
1.2. LE MANUEL DE 2^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2019-2020	296
1.3. LE MANUEL DE 3^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2018-2019	307
1.4. LE MANUEL DE 4^E ANNEE MOYENNE, EDITION 2019-2020	317
<u>Conclusion</u>	<u>332</u>

**CHAPITRE 8 : LE DISCOURS (INTER)CULTUREL DANS LES MANUELS DES DEUX GÉNÉRATIONS:
ÉTUDE COMPARATIVE**

Introduction	334
---------------------	------------

1. Étude comparative des manuels des deux générations dans l'enseignement moyen en Algérie	335
---	------------

1.1. LES MANUELS DE 1^{RE} ANNEE MOYENNE	335
1.1.1. DISCOURS DES AUTEURS DES MANUELS	335
1.1.2. TYPOLOGIE DES SUPPORTS ET DES DOCUMENTS	336
1.1.3. CONTENU DES MANUELS	337
1.1.4. TRANSPOSITION DIDACTIQUE	339
1.1.5. EVALUATION	340
1.1.6. COHERENCE	341
1.2. LES MANUELS DE LA 2^E ANNEE MOYENNE	342
1.2.1. DISCOURS DES AUTEURS DES MANUELS	342
1.2.2. TYPOLOGIE DES SUPPORTS ET DES DOCUMENTS	343
1.2.3. CONTENU DES MANUELS	344
1.2.4. TRANSPOSITION DIDACTIQUE	346
1.2.5. EVALUATION	347
1.2.6. COHERENCE	348
1.3. LES MANUELS DE LA 3^E ANNEE MOYENNE	349
1.3.1. DISCOURS DES AUTEURS DES MANUELS	349
1.3.2. TYPOLOGIE DES SUPPORTS ET DES DOCUMENTS	350
1.3.3. CONTENU DES MANUELS	351
1.3.4. TRANSPOSITION DIDACTIQUE	353
1.3.5. EVALUATION	354
1.3.6. COHERENCE	356
1.4. LES MANUELS DE LA 4^E ANNEE MOYENNE	357
1.4.1. DISCOURS DES AUTEURS DES MANUELS	357
1.4.2. TYPOLOGIE DES SUPPORTS ET DES DOCUMENTS	358
1.4.3. CONTENU DES MANUELS	359
1.4.4. TRANSPOSITION DIDACTIQUE	360
1.4.5. EVALUATION	362

1.4.6. COHERENCE	362
<i>Conclusion</i>	<i>365</i>
<i>Conclusion générale</i>	<i>367</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>374</i>
<i>Annexe 01 : Les manuels scolaires de la première génération</i>	<i>397</i>
<i>Annexe 02 : Les manuels scolaires de la deuxième génération</i>	<i>401</i>

Liste des tableaux

Tableau 1: Les caractéristiques de l'innovation _____	34
Tableau 2: Évolutions historiques des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues _____	110
Tableau 3: De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme en didactique _____	156
Tableau 4: Les composantes de la compétence culturelle _____	174
Tableau 5: Les composantes du curriculum _____	188
Tableau 6: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 1 ^{re} AM (1 ^{er} G) _____	226
Tableau 7: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1 ^{er} G) _____	240
Tableau 8: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 2 ^e AM (1 ^{er} G) _____	243
Tableau 9: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2 ^e AM, 1 ^{re} G) _____	252
Tableau 10: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 3 ^e AM (1 ^{er} G) _____	257
Tableau 11: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1 ^{er} G) _____	265
Tableau 12: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 4 ^e AM (1 ^{er} G) _____	269
Tableau 13: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1 ^{er} G) _____	278
Tableau 14: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 1 ^{ère} AM (2 ^e G) _____	285
Tableau 15: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2 ^e G) _____	294
Tableau 16: Les projets et séquences pédagogiques dans le manuel de 2 ^e AM (2 ^e G) _____	297
Tableau 17: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2 ^e AM, 2 ^e G) _____	305
Tableau 18: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 3 ^e AM (2 ^e G) _____	308

Tableau 19: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 3 ^e AM, 2G) _____	315
Tableau 20: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 4 ^e AM (2G) _____	317
Tableau 21: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 4 ^e AM, 2G) _____	328

Liste des figures

Figure 1: Les différentes formes de changement en éducation _____	26
Figure 2: La construction des savoirs dans l'accompagnement _____	58
Figure 3: L'accompagnement comme continuum entre deux pôles _____	59
Figure 4: Boucles de compétences mobilisées dans une relation d'accompagnement _____	60
Figure 5: L'implication dans l'innovation : source de tensions _____	66
Figure 6: Les dynamiques identitaires _____	69
Figure 7: L'iceberg culturel _____	128
Figure 8: Fonctions des aspects culturels auprès de la culture _____	130
Figure 9: Les fonctions de la culture selon la dimension sociale et la dimension individuelle, schéma conçu par l'auteur _____	130
Figure 10: Inspiré de la définition du Soi selon William James _____	144
Figure 11: Expérience de la différence _____	151
Figure 12: Triangle des fonctions didactiques du manuel _____	224
Figure 13: Auteurs par nationalité (manuel de 1 ^{ère} AM de 1 ^{ère} G) _____	241
Figure 14: Auteurs par nationalité (manuel de 2 ^e AM de 1 ^{ère} G) _____	254
Figure 15: Auteurs par nationalité (manuel de 3 ^e AM de 1 ^{ère} G) _____	267
Figure 16: Auteurs par nationalité (manuel de 4 ^e AM de 1 ^{ère} G) _____	279
Figure 17: Auteurs par nationalité (manuel de 1 ^{ère} AM de 2 ^e G) _____	295
Figure 18: Auteurs par nationalité (manuel de 2 ^e AM de 2 ^e G) _____	306
Figure 19: Auteurs par nationalité (manuel de 3 ^e AM de 2 ^e G) _____	316
Figure 20: Auteurs par nationalité (manuel de 4 ^e AM de 2 ^e G) _____	330

Sigles et Abréviations

AM : année moyenne

G : génération

ÉPI : Éducation plurilingue et interculturelle

FLE : Français langue étrangère

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CI : compétence (inter)culturelle

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

À l'aube de ce troisième millénaire, ère de la globalisation/glocalisation pour emprunter ainsi l'expression à Robertson (1994), le monde va de plus en plus vite. Cette vitesse avec laquelle fonctionne le monde aujourd'hui a engendré un rapprochement culturel sans précédent. Cela, étant une considération d'envergure, suffit à lui seul pour contraindre les dirigeants des États à repenser leurs approches en matière de communication planétaire avec ses multiples facettes. Car vivre dans « l'ensemble-monde » exige désormais un consensus international admettant la façon de voir des différents micro-univers qui le composent afin de lutter contre toute forme d'extrémisme qui pourrait, nolens volens, mettre en péril la paix dans le monde.

La société algérienne n'est pas un monde à part entière. Elle subit, quant à elle, d'une manière ou d'une autre, toutes les mutations qui s'opèrent dans le monde et y prend part, car elle est partie intégrante par la force des choses. Ainsi, pour pouvoir accompagner toute cette métamorphose, la mission du système éducatif algérien, consistera dès lors à promouvoir une politique du plurilinguisme comme une condition sine qua non de l'existence et de l'activité d'un citoyen algérien à caractère mondial. C'est pratiquement dans cet esprit que l'école algérienne, comme c'est le cas pour le reste du monde, se doit de répondre favorablement à la demande d'une société algérienne et mondiale de plus en plus plurilingue. Cela passe nécessairement par l'inclusion des offres de formation, dès le cycle primaire, d'une personnalité plurilingue en réunissant toutes les conditions favorables à cet effet.

De tout temps, la communication a constitué la devise des nations ; son principal outil est la langue. Il est de fait que toute langue transmet une culture. Le lien, en effet, entre langue et culture est indissoluble. Il est aussi admis que toute culture renvoie à des valeurs intrinsèques propres à chaque communauté donnée qui se manifestent à travers sa façon de s'exprimer. Cela pourrait expliquer en partie quelques situations de conflits ou de malentendus qui pourraient avoir lieu entre des individus appartenant à des groupes sociaux fort différents. Ceci dit, l'apprentissage d'une langue étrangère implique désormais l'apprentissage de sa culture. A cet égard, il faudra noter que cet apprentissage est perçu comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de la culture dont il est question. En clair, il

s'agit d'amener l'apprenant de langue étrangère notamment le français à se rendre compte des traits distinctifs de sa personne, son identité, mais aussi de sa culture en se mesurant à l'autre loin de toute attitude de surestime ou de sous-estime. Pour ce faire, l'enseignant dispose d'un arsenal de démarches didactiques, entre autres, exposer continuellement l'apprenant à une multitude de contenus linguistiques et culturels sans avoir la moindre intention d'opérer un travail de tri ou de dénaturer ce qui est, pour lui, non compatible avec le mode de fonctionnement de son apprenant.

Il dispose également de matériel didactique précieux : le manuel scolaire. Ce dernier figure parmi les aides pédagogiques les plus sollicitées en classe de FLE. Il est le reflet par excellence des textes officiels, le progrès des connaissances, et les besoins de la société. Il constitue également un outil dont les potentialités didactiques et pédagogiques sont à souligner. Toutefois, force est de constater qu'en Algérie la conception d'un manuel de FLE s'apparente à être focalisée sur l'apprentissage linguistique en omettant ainsi, consciemment ou non, que la bonne maîtrise de la langue ne suffit pas à elle seule. En effet, reléguée au second plan dans la conception scolaire, la dimension culturelle, généralement subordonnée aux apprentissages grammaticaux, passe inaperçue en classe de FLE. Et pourtant,

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des codes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle et différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension, fait remarquer Courtillon (1984, p. 52).

Le constat dressé par l'auteur fait l'objet d'un accord unanime parmi la communauté scientifique. C'est ainsi qu'il est né l'intérêt que nous portons à l'égard de la dimension culturelle dans les manuels de FLE de l'enseignement moyen en Algérie. C'est en ce sens que nous voudrions faire le point sur cette question clé dans les deux générations de manuels destinés aux apprenants de l'enseignement moyen car cette dimension occupe une place prépondérante dans tout le processus d'enseignement-apprentissage de la langue 2. Aussi, sera-t-il question de proposer quelques pistes pédagogiques et didactiques susceptibles de promouvoir l'enseignement de la langue française en Algérie en général et la dimension culturelle en particulier et ce dès la phase de conception du manuel scolaire.

Cette double quête qui nous a amené à nous intéresser en particulier à la façon dont est pris en charge le volet culturel de la langue cible dans les manuels de FLE, et ce depuis la réforme de 2003 requiert un examen des plus approfondis. Un examen qui revêtira le caractère d'une étude à la fois descriptive, analytique et comparative entre les manuels de la 1^{ère} et de la 2^e G où notre question centrale de recherche est formulée comme suit :

Dans quelle mesure les manuels de FLE de la première et de la deuxième génération des programmes destinés au cycle moyen tiennent-ils compte de la dimension culturelle ? Cette dimension culturelle est-elle mieux valorisée dans les manuels scolaires de la deuxième génération ?

L'interrogation centrale de cette recherche est à plusieurs entrées. Ainsi, et afin de pointer les aspects y sont inhérents, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les manuels de FLE de la 1^{ère} G regorgent de stéréotypes et présentent un fort ethnocentrisme dû à une présentation folklorisée et exotique de l'altérité, dans une visée essentiellement comparatiste des cultures.
- Dans le cadre de la méthode traditionnelle, les manuels de la 1^{ère} G présenteraient essentiellement les dimensions culturelles des enseignements de langue à travers la culture dite cultivée tandis que les manuels récents présenteraient des aspects culturels plus éclatés et diversifiés, mêlant la culture cultivée à la culture quotidienne (anthropologique) et laissant davantage de place aux codes sociolinguistiques et socioculturels.
- Les contenus culturels tels qu'ils sont abordés dans les manuels scolaires en question ne favorisent pas un dialogue interculturel (l'absence d'une approche interculturelle).
- L'articulation langue-culture n'est pas suffisamment intégrée aux contenus des enseignements de langues. La culture est principalement présentée comme un socle de connaissances encyclopédiques sur les pratiques quotidiennes et le patrimoine de la société cible

Compte tenu des données corrélées au contexte dans lequel elle s'inscrit, notre question de recherche exige une approche plurielle où une triangulation de méthodes d'analyse et de collecte de données s'avère plus que nécessaire. Une démarche

qualitative semble alors la mieux adaptée afin d'assimiler le fonctionnement du contexte d'implantation. Cette démarche émane principalement des méthodes empirico-inductives qui se présentent sous forme d'un paradigme à la fois compréhensif, qualitatif et interprétatif. (Blanchet, 2012, p. 30). Nous avons également adopté une démarche comparative comme approche analytique entre les deux générations des manuels de FLE, car outre la possibilité de bien cerner les ressemblances et différences qu'elle offre, elle permet, le cas échéant, de se prononcer sur l'évolution dans la modalité de conception.

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons jugé judicieux de l'organiser en deux parties (partie théorique et partie pratique) avec quatre chapitres chacune. Chaque chapitre prétend apporter un éclairage sur un ou plusieurs élément(s) constitutifs de la problématique formulée plus haut.

Dans le premier chapitre, il sera question de l'innovation. Cette dernière est devenue un phénomène social interpellant. Elle requiert une attention particulière afin de saisir essence et mécanismes de mise en place pour amener l'efficacité à l'extrême. Plus précisément, sera mise en exergue l'innovation éducative ; celle-ci étant une forme très particulière de l'innovation sociale du moment qu'elle porte sur un processus pluriel : l'enseignement-apprentissage. L'innovation dont nous parlerons dépend de deux variables différentes, mais complémentaires : le contexte social de référence et les besoins sociétaux. Elle fonctionne suivant deux mécanismes à savoir : le pilotage et l'accompagnement. Ces deux mécanismes feront l'objet d'une interrogation profonde, car s'ils sont mal mis en œuvre, ils pourraient compromettre l'avenir de l'entreprise innovante tout entière.

Si l'innovation en terme général a fait l'objet du premier chapitre, le chapitre suivant, sera dédié à la réforme du système éducatif en Algérie comme étant une forme d'innovation. Celle-ci a pour objectif de mettre l'éducation en Algérie au diapason des évolutions mondiales et sociétales advenues et à venir encore. En effet, dans une approche historicisante, nous retracerons tout l'itinéraire de l'école algérienne depuis pratiquement l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit d'un aperçu qui devrait nous permettre de comprendre la logique des réformes introduites, et celles à introduire au futur. Cela nous fournira encore une idée sur l'enseignement des langues étrangères,

particulièrement le français, en Algérie et son évolution au fil des temps notamment dans sa sphère culturelle.

Parler de dimension culturelle en classe de langue amène inévitablement au discours interculturel promu de nos jours un peu partout dans le monde. En effet, le troisième chapitre mettra, d'abord, en place un cadre conceptuel, mais également un état d'art de la question allant avec les besoins de l'étude en cours ; ensuite, il sera question d'éclairage nécessaire sur la contribution de chacun des principaux acteurs, en l'occurrence l'institution et l'enseignant dans une éducation plurilingue et interculturelle désormais (EPI).

Développer une compétence plurilingue et interculturelle est une aventure didactique dont les entraves sont énormes. C'est dans cette perspective que le quatrième chapitre sera consacré aux approches et stratégies susceptibles de favoriser un enseignement-apprentissage (inter)culturel, à partir des apports des différentes disciplines proches de la didactique comme la linguistique, l'anthropologie, la pragmatique, etc. Par ailleurs, un processus de développement d'une compétence (inter)culturelle, désormais (CI) implique forcément la question de son évaluation. C'est-à-dire la façon dont on procède pour permettre à l'apprenant de progresser dans ses apprentissages (inter)culturels.

Le cinquième chapitre, quant à lui, se présentera sous forme de cadrage méthodologique de la présente étude. Comme toute étude scientifique, il s'agit d'un va-et-vient entre tous les paramètres entrant en jeu dans cette recherche. En clair, il sera question d'explicitier la principale question de recherche ainsi que les questions connexes ; d'évoquer les hypothèses et objectifs de recherche ; de justifier les choix méthodologiques ; de situer l'étude dans un contexte bien déterminé, et enfin, d'expliquer la logique sur laquelle repose l'élaboration des outils de recueil et d'analyse de données à savoir : la grille d'analyse et la grille de comparaison.

Il s'agit pour les sixième et septième chapitres d'une analyse fine des contenus des manuels scolaires des deux générations. Cette analyse aura lieu à partir de la grille d'analyse confectionnée et explicitée lors du chapitre méthodologique. Elle vise à décomposer la logique complexe sur laquelle s'appuie la conception des manuels de FLE de l'enseignement moyen en Algérie.

Le dernier chapitre (huitième) servira d'espace à une étude comparative entre les manuels de la 1^{ère} G et ceux de la 2^e G. Cette comparaison s'appuie essentiellement sur les données recueillies au moyen de la grille d'analyse. Son objectif est de mesurer l'évolution de la prise en charge de la dimension culturelle de la langue française à travers tout un éventail didactique : les supports, leurs contenus, les consignes de travail, la démarche d'évaluation, etc., et comment ils sont abordés dans la 2^e G de manuels par rapport à la 1^{ère} G.

Nous espérons, via ce travail de recherche, être en mesure de faire le point sur la place réelle de la dimension culturelle dans la nouvelle génération des manuels de FLE au moyen. Il y a lieu de rappeler aussi que la finalité de notre étude est d'en sortir avec des propositions susceptibles d'améliorer de quelque manière l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie tout en réhabilitant la culture de l'autre en l'estimant à sa juste valeur.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE

1

**L'INNOVATION COMME
PEDAGOGIE DE SOCIALISATION**

Introduction

L'innovation, cette thématique à contenu polyvalent, est aujourd'hui ubiquitaire ; elle est, de nos jours, utilisée dans plusieurs champs disciplinaires. Elle est devenue un phénomène social interpellant et qui nécessite en effet que l'on s'y penche afin de saisir essence et mécanismes de mise en place.

Dans le présent chapitre, il sera question, d'abord, d'asseoir un cadre théorique et conceptuel de la notion d'innovation. Autrement dit, quelles conceptions en font les différents spécialistes de ce champ d'activité humaine à la fois passionnant et très complexe.

Ensuite, nous évoquerons la problématique de l'innovation sociale pour arriver à l'innovation éducative qui en constitue une forme très particulière. Nous verrons également ses différents traits distinctifs par rapport à une pratique ordinaire.

Puis, nous aborderons les différentes variables dont dépend l'innovation. Ces variables sont composées surtout du contexte social de référence et des besoins sociétaux et professionnels des enseignants vu l'importance de leur statut par rapport à l'innovation engagée ou à venir.

Avant de terminer, nous mettrons l'accent sur les mécanismes de la mise en place de l'innovation. Il s'agit du pilotage et de l'accompagnement. Nous accorderons un intérêt crucial à l'accompagnement des enseignants, car c'est ce processus qui déterminera en grande partie la réussite de l'action innovante prévue.

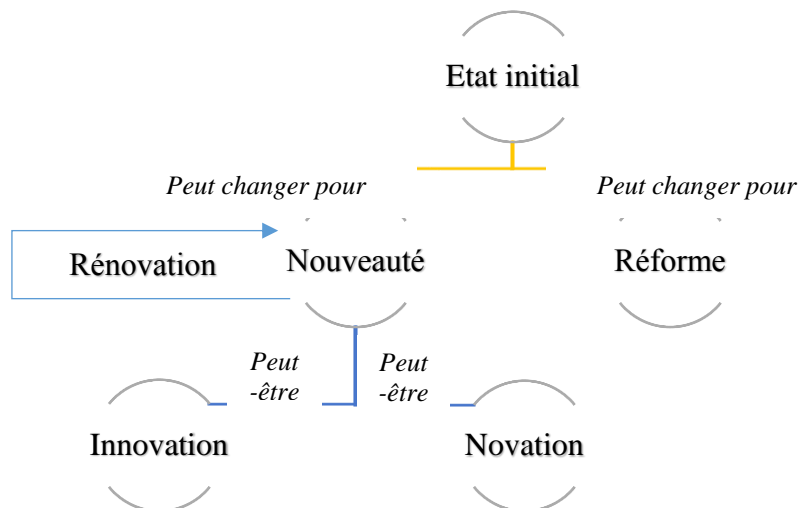
Enfin, nous discuterons les différents paramètres idéologiques de l'innovation. Il sera question de passer par les représentations collectives et individuelles. Aussi, le lien naturel existant entre l'innovation et l'identité sera interrogé, pour arriver au final aux différentes stratégies adoptées par les acteurs au sein d'un contexte innovant.

1. Regard sur la notion d'innovation

La notion d'innovation n'appelle pas une définition univoque. Elle fait depuis plusieurs années l'objet d'un véritable engouement dans tant de sphères sociales et sous formes diverses : « *innovation technologique, innovation organisationnelle, innovation pédagogique, innovation continue, processus d'innovation, transfert d'innovation, pôle d'innovation, écosystème d'innovation* » (Bruno, 2013, p. 01). Cette notion est devenue « *un des maîtres mots de la novlangue* » (Bruno, 2013, p. 01). Chacun l'interprète suivant ses connaissances et son vécu. Et si l'on devait lui arrêter une définition, on pourrait dire de prime abord qu'il s'agit d'un changement. Ceci ne veut aucunement dire que tout changement sera considéré comme innovation.

Nous retracerons la genèse de la notion afin de la contextualiser puis la situer par rapport à la thématique de la présente étude. En effet, nous essayerons de l'envisager dans une optique où elle sera confrontée aux notions/concepts qui lui sont très proches et avec lesquels est très souvent confondue à savoir : novation, rénovation et réforme. Ci-après un schéma montrant les nuances qui peuvent exister entre les concepts susnommés et qui sont en fait en corrélation.

Figure 1: Les différentes formes de changement en éducation



Source : (Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014, p. 03)

1.1. La novation

Dans les écrits scientifiques, aujourd'hui, le terme novation est devenu de plus en plus rare. Il est tombé en désuétude et cède ainsi la place au terme innovation qui n'est certes pas son synonyme, mais il est omniprésent dans bien de domaine social.

Par novation, on entend une remise en cause de tout le fondement logique d'un système donné. À ce propos, René Barbier écrit :

[...] Dans ce cas il y a un véritable « dérangement » de la structure tant sur le plan idéologique, organisationnel que psychoaffectif et surtout éthique. Une autre logique systémique est proposée dans la novation. D'autres relations entre les éléments, dont certains sont proprement inventés, créés de toute pièce, en fonction de la reconnaissance d'une réalité plus complexe que celle fournie par les savoirs académiques changent la donne antérieure (Barbier, 2010, p. 02).

C'est ainsi que l'on se rend vite compte qu'il s'agit non pas d'une restructuration d'un secteur tel que l'Éducation, mais plutôt d'une révision très profonde qui va jusqu'à même la destruction de l'ordre établi et des paradigmes existants pour leur substituer d'autres qui soient nouveaux, mais surtout nécessaires et performants.

1.2. L'innovation

Étymologiquement, le terme innovation signifie introduire des nouveautés et des changements dans une chose établie.

Dans son dictionnaire de concepts didactiques, J.-P. Cuq définit l'innovation comme étant :

Un objet ou une technique perçue comme une nouveauté, et qui a été créé afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante [...] Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques [...] (Cuq, 2003, p. 131).

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Au vu de cette conception à la fois globale et rationnelle, l'auteur insinue que l'innovation ainsi définie est une sorte de projet¹ composé de plusieurs phases. Cuq en dénombre trois à savoir : une phase d'initiation, une phase de mise en place et une phase d'intégration.

Lors de la première phase qui est l'initiation, les institutions et personnes innovatrices essaient de prévoir un plan d'action pour la mise en œuvre de cette dite innovation ainsi que les difficultés qui peuvent surgir le long du processus d'application et qui pourraient empêcher l'atteinte des objectifs préétablis. Puis, dans la phase de mise en place, il sera question d'ajuster l'ordre établi suivant une logique d'action nouvelle. Enfin, lors de cette troisième phase, on se soucie davantage de reconsidérer et déplacer les représentations autour de l'innovation en question pour créer un climat favorable et nécessaire dans lequel elle doit se dérouler.

Ainsi, il paraît que l'auteur rejoint la conception de l'innovation chez Le Lardic (2008). Pour ce dernier, et en transposant le modèle de l'ingénierie de formation², au domaine de la pédagogie et de l'éducation, il peut y avoir deux phases primordiales : le diagnostic et le design.

Le diagnostic, phase préliminaire, sert à établir l'état des faits de l'existant³. Il s'agit de voir également ce qui n'a pas fonctionné et pourquoi il y a un problème. En d'autres

¹ (Coste & Cavalli, 2015) Cros (1997) ne considère pas l'innovation comme un projet. Car, selon elle, elle ne comprend pas des phases que doit avoir un projet : la programmation, planification et évaluation. Nous y revenons infra.

² Ingénierie pédagogique est inspirée de l'ingénierie de formation. Cette dernière peut être définie comme étant « *un champ de pratiques qui consiste à construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail [...] L'ingénierie de formation se concrétise principalement dans deux pratiques : l'analyse de besoins et la construction de dispositifs de formation.* » (Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, 2016 :147). Elle sert donc à donner plus de crédibilité aux apprentissages scolaires qui, la majorité du temps, ne sont pas en parfaite harmonie avec les transformations sociales. Une priorité donc absolue est accordée au contexte dans lequel s'inscrit l'action.

³ Par existant, on entend l'ordre établi que l'on veut changer ou améliorer

mots, à ce stade, il est question de mener une étude minutieuse afin de repérer d'éventuels dysfonctionnements⁴ dans un dispositif donné.

Quant au design, une sorte de scénario cinématographique, il concerne les objectifs, les supports, les méthodes,... dont on a besoin pour mettre en œuvre l'innovation souhaitée. Et ce aura pour point de départ, les besoins identifiés lors de l'analyse du constat établi. Il s'ensuit que l'action innovante n'est guère une action spontanée, mais plutôt une action réfléchie.

Or, à l'heure actuelle, ce concept est davantage ancré dans une représentation habituelle de nouveauté (Barbier, 2010). Ce qui pourrait expliquer en partie la légion de définitions de l'innovation. Ainsi, et à la suite de Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014), nous considérons que l'innovation est une sorte d'amélioration introduite dans l'état actuel d'une sphère donnée ; soit l'Éducation par exemple (Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014). Tout système donc si rigide et même imperméable à l'innovation finira par périr, car il n'a pas joué le rôle- qui est au fait majeur- que lui confère d'ailleurs le système du groupe social auquel appartient-il. Ce rôle consiste principalement dans l'apport de la nouveauté dont a besoin la société pour être en mesure de suivre l'évolution du monde (Schumpeter, 1965).

Contrairement donc à la novation, l'innovation est un remodelage au sein d'un système en vue de répondre à de nouvelles exigences dictées par la conjoncture socio-économique très dynamique.

1.3. La rénovation

Il s'agit de « *renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps* » (Adamczewski, 1996, p. 23). En cela, elle est un retour sur l'état d'une institution ou d'une œuvre sociale. Sur ce, Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014) précisent que ce qui est nouveau dans le cas de la rénovation, ce n'est pas la chose elle-même, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle

⁴ Innover dans un domaine donné n'est pas uniquement dans le but de répondre à une urgence, mais il peut avoir également pour origine le désir de changer sans pour autant qu'il y ait de véritables soucis qui pourraient pousser l'acteur à y réfléchir et donc à apporter des réglages. Nous revenons sur ce point plus loin.

effectue. Suivant le principe de la spirale, la rénovation peut être vue comme une réactualisation qui restitue une sorte d'état originel. On peut certes y apporter certaines améliorations (des innovations) à la suite des avancées de la recherche par exemple, mais celles-ci resteront relativement mineures (Lison, Bédard, Beaucher, & Trudelle, 2014, p. 66).

On voit bien que la rénovation est une sorte de mise à jour nécessaire pour pouvoir correspondre aux nouveaux besoins humains et sociaux engendrés par les grandes transformations caractérisant le monde d'aujourd'hui.

1.4. La réforme

Selon le Grand Robert (2002), La Réforme, avec majuscule, est historiquement « *le mouvement religieux du XVI siècle qui fonda le Protestantisme et voulait ramener la religion chrétienne à sa forme primitive* ». Très souvent, lorsqu'on parle de la réforme, on lui associe une amélioration partielle et progressive dans une forme établie. Autrement dit, il s'agit d'un « *changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats* » (Robert, 2014, p. 2211).

Pas comme les précédents, le concept de la réforme est problématique dans la mesure où il a été approché de manières très différentes.

Perrenoud (2002) considère qu'une réforme est une réponse urgente à une situation de crise ou une insatisfaction recensée dans la société. De son côté, Adamczewski (1996) fait remarquer que la réforme constitue une forme structurée de la rénovation. Quant à Françoise Cros, pour qui, réforme et innovation sont deux faces d'une même pièce qui est le changement, elle note que

La distinction [*entre réforme et innovation*]⁵ vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles (Cros, 1999, p. 130).

⁵ C'est nous qui mettons entre deux crochets.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

L'auteure fait constater que le changement que l'on désigne tantôt par réforme ; tantôt par innovation dépend entièrement du statut des acteurs qui l'engagent en l'occurrence : les personnes et les institutions. S'il émane donc des personnes, on parle d'innovation ; s'il provient des institutions, il s'agit de réforme.

2. L'innovation sociale

L'innovation sociale est définie comme étant

Une action permettant la création de nouvelles structures sociales, de nouveaux rapports sociaux, de nouveaux modes de décision. Cette action (...) naît d'une prise de conscience des transformations à apporter dans la société. Elle s'enracine dans la mesure individualisée, puis collectivisée, de l'écart existant entre une situation de fait, jugée inacceptable ou insatisfaisante, et une situation souhaitée ou désirée (Chombart de Lauwe cité in (Fontan, 1998, p. 17).

Pour l'auteur, l'innovation sociale ne peut être considérée en tant que telle que si elle apporte une nouveauté dans et pour la société.

Maspero et Quintin (2014), quant eux, définissent l'innovation sociale comme suit :

L'innovation sociale [...] est envisagée comme la recherche de solutions sociales à une situation jugée insatisfaisante, de nouvelles 'manières de faire' susceptibles de mieux rencontrer les besoins qui émergent d'un groupe social (Gurviez, Sirieix 2013). Dans cette perspective, l'innovation se porte 'au service' et 'pour le bien' de la société en visant un 'mieux-être' des individus et/ou des collectivités' (Cloutier 2003) (Maspero & Quintin, 2014, p. 10).

Elle ne concerne pas exclusivement la résolution des problèmes sociaux comme l'a déjà souligné Taylor (1970)⁶. En tant qu'action et processus⁷, l'innovation sociale va au-delà de la réponse à un constat urgent : l'atteinte d'une aspiration, une situation voulue par des groupes de personnes qui éprouvent le désir d'atteindre un idéal social pour eux-mêmes. Car l'homme, depuis la maturité si ce n'est la naissance, est en perpétuelle quête de son bien-être. Il s'ensuit donc qu'il n'est pas nécessaire que l'on

⁶ Même si Taylor a souligné le caractère singulier de l'innovation sociale qui consiste dans l'instauration de nouveaux savoirs procéduraux, toutefois cette conception demeure très réaliste et non ambitieuse. Car selon lui, l'innovation sociale est surtout là pour un problème réclamant une réponse immédiate. Or, « *L'innovation est un élan qui peut tout aussi bien résulter d'un désir de changement que d'un besoin de répondre à une difficulté* » (Marsollier, 2003, p. 14). Ainsi Taylor omet-il de tenir compte de la nature humaine qui fait de l'homme un être très soucieux de son bien être sur terre.

⁷ Nous revenons sur les deux notions plus loin dans cette thèse.

repère un dysfonctionnement quelconque pour ensuite intervenir et le faire disparaître sinon l'ajuster.

Par ailleurs, l'innovation sociale est polymorphe. Elle touche toutes les sphères de l'activité sociale en contribuant à une nouvelle organisation de la vie : gestion, services, produits, procédés, etc. Elle a également pour tâche de revisiter les connaissances afin de les adapter aux réalités sociétales et donc en tirer profit comme le note Fanton :

Elle participe ainsi à la structuration du social. En amont, cette structuration permet une redéfinition des orientations culturelles d'une épistémè ou d'une historicité. Elle technicise l'adoption de nouvelles modalités de gestion des rapports sociaux ou formalise l'implantation de nouvelles façons de faire, ou encore supporte le développement de nouveaux services, procédés, produits ou de nouvelles formes d'organisation des rapports sociaux (Fontan, 1998, p. 118).

En somme, l'innovation semble être incontournable. De par les moult dimensions qu'elle peut recouvrir, elle permet de durer dans le temps.

2.1. L'innovation éducative : une forme d'innovation sociale

Cloutier (2003) constate que « *de façon générale, l'innovation sociale est une réponse nouvelle à une situation sociale jugée insatisfaisante, situation susceptible de se manifester dans tous les secteurs de la société* » (p. 13). Suivant donc cette posture, on peut dire que l'innovation éducative est essentiellement une innovation sociale pour deux raisons ; premièrement, elle a eu lieu dans une société donnée ; secondement, elle intervient dans un contexte précis pour réduire les faiblesses et apporter des solutions adéquates qui correspondent aux besoins sociaux fréquents, mais surtout renouvelables.

Toutefois, même si cette dite innovation constitue une rupture avec les habitudes et la routine ou qu'elle s'oppose à l'établi, elle demeure loin d'être capable de rassurer ses acteurs, car, il s'agit d'un processus avec ses zones d'incertitude, elle est plus livrée à l'imprévisible (Cros, 1997). De ce fait, elle devient un processus à risque.

Dans la mesure où elle se distancie de ce qui est établi, des règles, des pratiques routinières et ce quelle que soit l'origine de l'innovation, qu'elle soit initiée par l'institution, par un individu ou par un groupe. Elle représente en ce sens un défi puisqu'elle propose une rupture par rapport à l'habituel. Elle peut provoquer des conflits, générer des tensions puisqu'elle oppose des façons d'appréhender la réalité, d'expliquer les problèmes, d'y réagir, d'y répondre. Elle s'apparente à une

“aventure” si on considère que les raisons de s’engager dans l’innovation ne sont pas toujours circonscrites et que les étapes qu’on va suivre ne sont pas planifiées à l’avance » (Le Lardic, 2008, p. 02).

Ces propos incitent à s’interroger sur l’essence elle-même de l’innovation ; n’est-elle pas un projet au sens plein du terme ? C’est-à-dire avec des étapes ?

Il est vrai que lorsqu’on parle d’innovation, on fait allusion à un choix de changement volontaire, mais dans la majorité des cas a pour origine l’intuition sans pour autant avoir la capacité/ aptitude de mesurer les tenants et les aboutissants de l’action par celui qui l’initie (Le Lardic, 2008). Raison pour laquelle, Cros ne voit pas dans l’innovation un projet qui comprend des étapes cruciales telles que la programmation, la planification et l’évaluation finale (Cros, 1997). En ce sens, elle remarque que

[...] l’innovation vit de l’imprévu, de l’incertitude et des aléas. Elle a pu poursuivre des buts dont elle n’avait aucune idée au départ. Si l’évaluation est menée dès le départ de l’innovation en fonction des objectifs fixés en amont, alors c’est un projet et non une innovation (Cardinet, 1990 ; Huberman, 1983). Les objectifs ont parfois un tout autre rôle : celui de persuasion, d’adoption [...] (Cros, 1997, p. 140).

En dépit de cette distinction établie par Cros entre l’innovation et le projet dans le sens de la réforme, l’auteure dresse une liste de certains traits caractérisant l’innovation en éducation et qui permettent en effet de dire s’il s’agit vraiment d’innovation.

2.1.1. Les caractéristiques de l’innovation éducative

Les caractéristiques dont il est question sont nées d’une difficulté définitoire très considérable du concept de l’innovation, très utilisé dans les milieux scolaires. Il ne sera en effet pas question de s’exercer à trouver une définition minimale à ce que pourrait être l’innovation, mais plutôt de souligner l’importance de la nouvelle perspective épistémologique (entreprise par Françoise Cros⁸) qui consiste à définir ou reconnaître un concept parmi tant d’autres à partir de certains nombre d’attributs (Marsollier, 2003). En effet, élevée au rang de l’innovation est toute entreprise réunissant les caractéristiques suivantes : la perspective de la nouveauté, le produit, le phénomène de changement, l’action finalisée et le processus.

⁸ Nous nous référons régulièrement aux travaux de Françoise Cros car sa contribution dans ce champ d’étude qui est l’innovation et l’éducation est remarquable.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Ci-après un tableau récapitulatif des différentes dimensions d'une innovation. Celles-ci peuvent s'appliquer à tout type d'innovation sociale y compris dans le secteur éducatif :

Tableau 1: Les caractéristiques de l'innovation

La perspective de la nouveauté	Celle-ci porte sur le contexte et non pas sur le contenu. De plus, elle dépend du point de vue de l'acteur
Le produit	Il peut être une attestation de l'innovation, mais il ne peut en aucun cas en être la garantie
Le phénomène de changement	L'innovation produit un type de changement conscient, volontaire, intentionnel et délibéré
L'action finalisée	L'innovation est portée par le désir des innovateurs, c'est-à-dire qu'elle est sous-tendue par des intentions et par des valeurs d'amélioration
Le processus	L'innovation est un phénomène complexe limité dans le temps (même si parfois celui-ci peut paraître très long) et difficilement prévisible (avec des aléas, des imprévus, des incertitudes). Dès lors, le processus réel est loin d'être celui prévu initialement.

Source : Cros (2004)

2.1.1.1. La perspective de la nouveauté

Toute nouveauté ne signifie pas forcément invention. Car on peut faire appel à des pratiques et des dispositifs mis déjà en œuvre ailleurs et à un moment très précis de l'histoire. Cela dit, l'idée du nouveau dépend entièrement du contexte dans lequel elle s'insère et de la culture de celui qui perçoit le changement comme l'affirme Christophe Marsollier :

Cet attribut nous invite à tenir compte du contexte, des pratiques déjà existantes de l'acteur et de la culture de l'observateur, ce qui souligne le caractère très relatif de l'innovation. Ainsi, « le nouveau peut se trouver dans une pratique pédagogique restaurée » (J. Hassenforder, 1972) comme l'usage de l'ardoise Véléda [...] (Marsollier, 2003, p. 13).

De même pour Michel Boiron, qui semble s'inscrire dans la même lignée et pour qui la réitération de l'ancien relève de l'innovation pourvu qu'il soit nouvellement intégré dans le contexte dont il est question (Boiron, 2003).

2.1.1.2. Le produit

Bien qu'il semble moins important que le processus, le produit revêt un caractère fondamental dans toute approche innovatrice (Cros, 1997). Selon M.-A. Huberman (1973), il existe trois types de produit : les matériels ; les conceptuels et les changements dans les relations interpersonnelles.

Par matériel, on désigne tous les outils et moyens didactiques mis à la disposition de l'enseignant, tels que le manuel, afin d'élever les chances de réussite de son acte pédagogique. En ce qui concerne les conceptuels, ce sont des changements que subissent souvent les programmes et les méthodes d'enseignement. De même pour les relations interpersonnelles qui devraient être en perpétuelle reconfiguration en vue de répondre convenablement aux différentes situations d'enseignement-apprentissage qui se présentent en classe. Ce ne serait possible qu'après avoir réparti les tâches et redistribuer les rôles entre les enseignants et les apprenants.

2.1.1.3. Le phénomène de changement

Il est vrai que l'innovation, comme nous l'avons déjà évoqué supra, est essentiellement un changement observable dans la chose établie. Néanmoins, elle ne signifie en aucun cas un changement vers le mieux. Car elle constitue une sorte d'aventure dont l'aboutissement n'est pas garanti⁹. De plus, elle dépend entièrement de la représentation de celui qui l'entreprend et de sa propre appréciation.

Dans le but d'apporter une aide consistante aux enseignants dans leurs pratiques, De Ketele (2002) a conçu un outil d'aide à la prise de décision. Sous un modèle dit « Modèle IRPV », l'auteur regroupe une série de quatre questions qui sont en mesure d'apporter un éclairage nécessaire à toute personne, dans notre cas l'enseignant, désirant engager une innovation et de voir si elle est possible. Car il estime que les

⁹ L'idée *d'aventure à risque* Chez F. Cros.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

enseignants raisonnent plus à partir d'actions à mettre en œuvre qu' à partir d'objectifs à atteindre (De Ketele, 2002). Les quatre questions sont :

- 1- Idéal : Pensez-vous que personnellement, dans l'absolu, cette action soit souhaitable ?
- 2- Réalisé (déjà) : Personnellement vous arrive-t-il de mettre en œuvre cette action ?
- 3- Possible : De votre point de vue personnel, pensez-vous que mettre en œuvre cette action soit possible ?
- 4- Volonté : Si l'on vous le demandait, est-ce que vous voudriez bien mettre en œuvre cette action ? (De Ketele cité dans (Le Lardic, 2008, p. 04).

Ainsi donc, il serait préférable voire vital pour tout enseignant voulant introduire une innovation, de s'exercer à trouver des réponses qui soient pertinentes aux questions ci-dessus avant même d'entreprendre son action.

2.1.1.4. L'action finalisée

L'innovation débouche toujours sur une production nouvelle ou une amélioration d'une réalité pédagogique. Elle peut être définie en tant « *action qui a des objectifs et dont l'effet serait produit conformément à l'objectif de ses auteurs* » (Cros cité dans (Charitonidou, 2012, p. 43). Elle est souvent en parfaite adéquation avec la référence idéologique et axiologique de son auteur, ce dernier étant motivé par le désir de l'amélioration. Qu'elle soit individuelle ou collective, cette conception de l'action finalisée nous conduit à nous interroger sur l'ambiguïté qui caractérise l'école dans la mesure où elle constitue un lieu pluriel où cohabitent différentes idéologies et pratiques dont les finalités seront forcément fort divergentes ; et qu'en soutenant la libre innovation, on risque d'enfreindre l'un des principaux fondements de l'école démocratique (Le Lardic, 2008). À ce propos, Perrenoud note que

Le flou a des fonctions vitales : il permet de vivre ensemble. Dans une démocratie pluraliste, traversée de contradictions, où coexistent des modèles différents de société et d'humanité, l'école ne peut être commune qu'au prix d'une certaine ambiguïté de ses finalités. Si l'on veut tout expliciter, pour lever cette ambiguïté, on exclut certaines sensibilités, certaines cultures, certaines croyances et l'on pousse les communautés exclues à constituer leur propre école pour préserver leur identité Perrenoud (1996) cité dans (Marsollier, 2003, p. 14).

Ceci peut être à l'origine de l'étroitesse de la marge de manœuvre accordée aux enseignants en classe. À ce niveau, on procède par priorité. Rappelons-le, l'ultime

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

finalité est sans aucun doute de préserver et entretenir l'unité du peuple et d'assurer son rattachement à son identité nationale.

En outre, il est bien nécessaire de savoir que l'innovation en tant qu'action est tributaire de l'espèce humaine. Cette action donc humaine naît d'abord d'un vouloir faire et sera ensuite mise en œuvre grâce à un certain savoir-faire inscrit dans le temps¹⁰. C'est ce que Habermas appelle « *intentionnalité et processualité* » qui, selon lui, sont les principales caractéristiques déterminant une action humaine (Habermas cité dans Friedrich, 2001).

Cependant, si ce savoir-faire relève davantage de la technicité¹¹, le vouloir faire appartient à un autre ordre beaucoup plus complexe, voire même très difficile à saisir : il est du domaine de l'abstrait. Il s'ensuit que si le savoir-faire est contrôlable et mesurable, le vouloir faire demeure hors portée. Ceci augmente la difficulté dans la mesure où pour l'atteindre et agir sur lui, un travail fastidieux devrait être engagé au niveau des représentations individuelles qui sont dans la plupart des cas figées et n'admettent en effet aucun remaniement¹².

Par ailleurs, et dans une optique d'évaluation et de répartition de tâches et de responsabilités, il est crucial de voir quel type d'action incombe à chacun des acteurs¹³ de l'innovation en éducation d'accomplir. En effet, Xavier Rogiers parle de deux types d'action en éducation : action directe et action indirecte (Rogiers, 2007).

Par action directe d'éducation, il désigne toute action voulue et orientée vers le développement des compétences et des connaissances chez un groupe d'apprenants (Rogiers, 2007). Elle recouvre ainsi tout type de pratique pédagogique ayant eu lieu dans un contexte scolaire donné afin d'atteindre l'objectif que lui assigne son auteur.

¹⁰ Par souci de clarté au niveau de la terminologie que nous utilisons au cours de cette thèse, nous attirons l'attention du lecteur que processualité est un ensemble d'étapes à l'intérieur d'une action tandis que le processus est un ensemble d'actions planifié et organisé dans le temps et dans l'espace, subordonnée l'une à l'autre et orientée vers une fin. Ce qui implique que le processus est à l'extérieur de l'action contrairement donc à la processualité.

¹¹ On entend par technicité, des techniques et des stratégies observables et mesurables auxquelles recourt souvent l'enseignant pour dispenser des savoirs.

¹² L'accompagnement pédagogique est là pour s'en occuper.

¹³ Ce sont les enseignants au même titre que les institutions.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Quant à l'action indirecte de l'éducation, elle concerne toute action qui contribue de façon consistante à la mise en œuvre de l'action directe d'éducation (Rogiers, 2007). Elle sert d'appui à l'action directe et peut donc regrouper l'ensemble de curricula et des matériels didactiques tels que le manuel mis à la disposition de l'enseignant dans le but de lui faciliter la tâche pédagogique. Aussi, de par leur essence qui fait d'eux un espace de partage et de savoir très fructueux, les journées d'étude et les séminaires organisés très souvent par les formateurs au profit des formés, constituent une action indirecte d'éducation dont les bénéfices sont considérables. En tant qu'espace de réflexion plurielle, ces séminaires aident à tenter de répondre à tout type d'interrogations que portent les enseignants nouvellement immergés dans un processus innovant.

Il en est de même pour le cas algérien qui connaît depuis plus d'une décennie une reconfiguration sans cesse vu la conjoncture politique et socio-économique très critique qu'a traversée l'Algérie depuis les années 90 jusqu'à nos jours et le besoin urgent de réhabilitation dans tous les secteurs et à tous les niveaux qui se faisait sentir. En effet, de nouveaux paradigmes ont surgi dans le paysage didactique et pédagogique algérien. Dès lors, on parle de programme de deuxième génération dès la rentrée scolaire en septembre 2016 venant ainsi combler les failles et les lacunes de ceux issus de la réforme initiée en 2003. Les autorités éducatives du pays insistent sur le fait que l'école doit jouer pleinement son rôle. Ce rôle consiste dans le fait de répondre aux nombreuses exigences et transformations qui s'opèrent dans la société et qui nécessitent non seulement un traitement adéquat, mais une réponse immédiate, car le monde évolue de façon rapide et la société devrait être capable d'accompagner cette évolution et d'y prendre part au risque se voir mise à l'écart dans le village-monde.

De même, appareil idéologique par excellence dans les mains de l'État, l'institution scolaire algérienne se voit soumise à un nouveau mode de raisonnement inhérent principalement à la praxis scolaire¹⁴. À cela, s'ajoute un détournement de taille au plan

¹⁴ On désigne par la praxis scolaire, le changement qu'ont connu et l'enseignant et l'élève dans leur rapport à la connaissance : aujourd'hui, on parle de l'enseignant médiateur et élève acteur de son apprentissage ; ce qui n'était pas le cas avant.

axiologique¹⁵ qui met l'accent plus que jamais sur le rapport avec l'autre considéré en tant que tel suivant toujours la volonté d'ouverture du pouvoir en place incarné par le président algérien Abdelaziz BOUTEFLIKA¹⁶.

2.1.1.5. Le processus

Par processus, Françoise Cros entend « *une démarche de résolution de problème, à savoir une démarche en transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solution, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire* » (Cros, 1997) cité dans (Charitonidou, 2012). Cette définition met en avant l'idée selon laquelle le processus n'est qu'une entité dynamique comportant ainsi un ensemble d'étapes provisoirement adaptées/ inventées et inscrites dans une temporalité. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit d'un processus à risques où les acteurs peuvent vivre des difficultés comme ils peuvent faire des (re)découvertes en fonction de leur rapport au nouveau dont les débouchés restent encore inconnus (Le Lardic, 2008). Cette méconnaissance des débouchés du processus innovant peut justifier l'attitude des réfractaires vis-à-vis de l'innovation, pour qui, l'innovation est synonyme de situation imprévue, inattendue à laquelle ils ne se sont pas habitués. Bref, innover signifie être exposé à l'incertitude, supporter le doute, mais surtout d'être très pressé pour trouver une éventuelle issue à l'action engagée.

¹⁵ Ceci est relatif à la question identitaire et aux valeurs nationales mais aussi universelles.

¹⁶ Selon lui, outre ses fonctions : instruire, socialiser et qualifier, l'école doit apprendre aux enfants au moins deux langues étrangères permettant l'ouverture sur le monde, l'accès à la documentation universelle comme elle doit aussi favoriser le contact avec l'Autre. Cette volonté d'ouverture est expressément énoncée par le Président de la République lors de son discours d'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif. A ce propos, il déclare que : « *Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autres part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer un nouveau rapport de force* »

2.1.2. L'innovation en didactique du FLE : L'arrimage de la classe de FLE au modèle entrepreneurial

Dans le domaine de l'économie, l'innovation a été un élément déterminant pour le développement durable (Beacco, 2017). Boyer (2006) la considère comme rupture des routines conformément à la conception schumpétérienne, selon laquelle l'innovation représente une sorte de « *destruction créatrice* » (cité dans Martinez, 2016).

Dans le champ de la didactique du FLE, pas comme dans le secteur économique, l'évolution prend du temps pour s'installer. Et ce est dû à plusieurs facteurs¹⁷. Les exercices de grammaire, par exemple, continuent à occuper le devant de la scène pédagogique au sein de la classe sans pour autant enregistrer de grandes mutations (Beacco, 2017). On note ainsi à la fois une permanence et une stratification des pratiques enseignantes ou le nouveau et l'ancien cohabitent (Beacco, 2017).

2.1.2.1. Au niveau des pratiques enseignantes

À l'échelle des pratiques, on relève toujours un déroulement même depuis 50 ans près (Beacco, 2017). La séquence didactique est articulée autour d'une thématique précise et qui porte très souvent sur les centres d'intérêt de l'élève. Aussi, assiste-t-on, ces dernières années, à la réhabilitation de l'oral en tant que domaine d'apprentissage à part entière au même titre que l'écrit. Les enseignants, aujourd'hui, procèdent par actes de langages tels que : demander, refuser, insister ... afin d'inculquer à leurs apprenants la dimension sociale de la langue. Dans ce registre, on peut noter que les innovations « *réelles* » sont constructrices, car il se peut que le besoin de revenir vers l'ancien se fasse sentir à nouveau d'où une indispensable cohabitation entre le nouveau et l'ancien comme le précise J.-C. Beacco :

Le champ du FLE semble donc devoir se caractériser par le fait que les innovations réelles ne sont pas « destructrices ». L'ancien et le nouveau coexistent et s'amalgament en configurations qui tendent à émousser les effets de rupture... Les véritables nouveautés s'accumulent et ne produisent, dans les pratiques, des dynamiques novatrices que dans le temps long (Beacco, 2017, p. 33).

L'importance de cette cohabitation dont parle ici Beacco (2017) réside dans le fait que le caractère stratiforme de l'innovation dans les pratiques enseignantes permet un aller-

¹⁷ Un des facteurs les plus importants reste la résistance au changement surtout chez enseignants.

retour susceptible de renseigner davantage le praticien du terrain sur d'éventuelles difficultés nécessitant plus d'attention pour les surmonter.

2.1.2.2. Au niveau méthodologique

Il serait vain de parler de rupture épistémologique quant aux méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues-cultures dans la mesure où l'évolution s'est construite progressivement selon le modèle spiral. Tel est le cas par exemple de l'approche par les compétences qui a fait son entrée officielle dans le système éducatif algérien dès 2003. Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui fonctionne suivant le modèle transmissif où l'enseignant représente la source du savoir, l'approche par les compétences met l'apprenant au centre de l'apprentissage. C'est à lui désormais que revient la tâche de construire les apprentissages sous l'œil observateur de son professeur qui lui sert, dans ce cas, un accompagnateur/ guide¹⁸.

De même, la perspective actionnelle, prônée par le Cadre européen commun de référence pour les langues désormais (CECRL), qui représente aujourd'hui une nouveauté majeure dans ce champ.

Néanmoins, nous rappelons qu'en Algérie difficile est le fait de parler de l'application de telle approche. Ceci est dû aux raisons suivantes; premièrement, à cause de la politique linguistique algérienne qui continue à qualifier le français d'étranger alors qu'il ne l'est réellement pas (il est préférable de parler d'une langue seconde: le français est omniprésent dans la vie des Algériens) ; secondement, et comme le français est une langue étrangère pour les Algériens, ni son apprentissage ni son usage ne doivent dépasser le cadre de l'école, car la première langue est l'arabe (la langue de la société)¹⁹. Il serait plutôt logique et utilitaire de transposer le modèle actionnel au domaine de l'enseignement de l'arabe que celui du français. Et puis, on sait que la perspective actionnelle est conçue pour des natifs parlant la même langue soit dans la

¹⁸ Nous reviendrons sur l'approche par les compétences infra d'une manière plus détaillée.

¹⁹ Ceci est uniquement valable pour le français ; contrairement donc à l'anglais qui est une véritable langue étrangère pour les Algériens.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

classe soit dans la société avec bien entendu certaines disparités au niveau des registres.

De surcroît, J.-C. Beacco voit en la perspective actionnelle un cadre général dans lequel devrait s'inscrire un enseignement. À la différence de certains didacticiens, à l'instar de Christian Puren qui l'envisage comme une évolution logique de l'approche communicative :

Dans l'approche communicative on formait un communicateur en créant des situations langagières pour faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs), dans la perspective actionnelle [...] on se propose de former un acteur social, ce qui impliquera nécessairement [...] de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de co-actions dans le sens d'actions communes à finalités collectives. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation [...] (Puren, 2002, p. 62).

Il paraît toutefois, que même Puren la prend pour un cadre théorique général/orientation et non pas pour une méthodologie d'enseignement. Car qu'il s'agisse de l'approche communicative ou la perspective actionnelle, l'élément commun aux deux est l'« agir » (agir sur et agir avec). Aussi n'a-t-il pas omis de souligner le sens (cadre authentique /social) que donne une telle approche aux apprentissages (l'apprenant-usager de la langue). Autrement dit, l'apprenant n'apprend pas uniquement la langue pour communiquer avec ses semblables dans la microsociété (classe) d'une manière même si très scolaire soit-elle, mais également pour l'utiliser dans les différentes situations de communication de la vie de tous les jours selon ses besoins (crédibiliser les apprentissages). Ceci dit, l'approche est toujours communicative dans et en dehors de la classe (dimension sociale : apport majeur de la perspective actionnelle)²⁰.

Certes, les approches et les méthodologies d'enseignement-apprentissage mises en œuvre de l'action innovante sont importantes, mais à elles seules ne sont pas suffisantes. Lorsqu'on évoque l'innovation surtout celle prônée par une institution, on parle beaucoup plus d'un ensemble cohérent de paramètres qui s'interfèrent pour mener à bon escient l'action envisagée. Plus précisément, il s'agit d'une structure interne pour la réalisation de celle-ci.

²⁰ Nous y reviendrons infra d'une façon plus détaillée.

2.2. Les composants de l'innovation éducative

S'inscrivant dans une perspective ambitieuse, toute innovation nécessite un minimum de conditions pour sa mise en œuvre et son fonctionnement afin qu'elle atteigne les objectifs poursuivis. En tant qu'action directe et indirecte d'éducation, l'innovation en éducation peut avoir pour composantes les suivantes : les objectifs, les produits, les moyens : stratégies et ressources ; les moyens prévus et les moyens effectifs (Rogiers, 2007).

Lorsqu'on parle d'objectifs, il convient de noter qu'il existe deux niveaux : objectifs institutionnel, se définissant en termes de finalité²¹ ; et objectifs pédagogiques d'où découlent les compétences à développer chez les apprenants. Ces dites compétences seront travaillées après les avoir décortiquées en objectifs d'apprentissage qui à leur tour seront visés à travers différentes activités en classe.

Procéder par objectifs implique inéluctablement que l'on s'attend à un résultat, un impact ou bien un produit de l'intervention pédagogique. Ainsi, on pourrait définir le produit comme étant un résultat, un comportement que l'on souhaite installer chez l'apprenant et qui s'inscrit en effet dans une démarche très longue de socialisation.

Néanmoins, il est tout à fait naturel qu'un acte d'éducation ne réalise pas son objectif. Dans ce cas, il incombe au praticien de procéder à l'anatomie de son agir-professoral afin de repérer les défaillances et d'y remédier.

Outre les objectifs et les produits, les moyens exprimés en termes de stratégies²² et de ressources à mobiliser au moment de l'acte d'éduquer revêtent un caractère si important. À considérer donc le contexte dans lequel s'inscrit la présente étude, la stratégie peut se manifester sous les deux principales formes suivantes : d'un côté, l'élaboration des curricula, programmes et manuels, de l'autre côté, leur mise en œuvre qui est d'ailleurs du ressort du corps professoral.

²¹ C'est institutionnel. Généralement c'est le fait d'avoir un citoyen responsable porteur de traits distinctifs de son groupe d'appartenance qui est visé.

²² Une stratégie est « une action d'éducation au service d'une autre action d'éducation. Ce qui la distingue d'une action d'éducation c'est le lien de subordination de l'une par rapport à l'autre » (Rogiers, 2007, p. 81).

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Si, dans un sens, les stratégies relèvent d'un ordre abstrait (réflexion, analyse, planification...), les ressources, quant à elles, sont beaucoup plus d'ordre matériel. Et elles concernent du coup les ressources suivantes :

Les ressources institutionnelles et les forces d'appui- le curriculum constituant une ressource institutionnelle particulière ;

Les ressources humaines ; les enseignants, les élèves, les formateurs, l'ensemble d'acteurs qui interviennent à un titre ou à un autre dans le projet ;

Les ressources financières ; le budget accordé à l'éducation ;

Les ressources temporelles : le temps dont on dispose pour mener l'action d'éducation ;

Les ressources spatiales : les locaux dont on dispose pour mener l'action d'éducation (De Ketele, Chasrette, Cros, Mettelin et Thomas cités dans Rogiers, 2007 :83).

Il est très difficile de réunir toutes ces ressources afin de mener une action d'éducation. Car ceci est tributaire des capacités et de logistique dont l'Etat dispose pour faire fonctionner sa politique éducative au même titre que les enseignants. C'est pourquoi il serait important d'envisager cette notion de ressources selon les deux axes qui suivent : l'importance et la disponibilité²³ (Rogiers, 2007, pp. 84-85) afin de ne pas tomber au cours de l'action même dans l'embarras.

Dans toute entreprise d'action qui tend vers la réussite, il importe de tenir compte des moyens dont on dispose. Il en est de même pour l'action d'éducation. Celle-ci exige la mobilisation des moyens humains et matériels colossaux qui sont souvent à l'origine des irrégularités perçues au sein de certains systèmes éducatifs dans le monde. Et comme les données du terrain sont dans bien de cas loin d'être conformes à ce qui a été prévu, il serait préférable de procéder à une approche rationnelle consistant dans le fait de réduire les écarts, qui sont parfois de grande envergure, entre le possible/ prévu et le réel. Ces écarts se font percevoir dans les contraintes qui surgissent que ce soit avant d'entamer le processus d'éducation ou bien après la mise en place de ce celui-ci. À cet égard, il est essentiel de distinguer de quel type de contrainte il s'agit. Car

²³ Cela concerne beaucoup plus les enseignants. Ce sont eux qui décident de la pertinence de la ressource en fonction bien sûr de sa disponibilité ; c'est-à-dire si elle est disponible, ils tâcheront de voir dans quelle mesure elle serait compatibles avec les objectifs escomptés ; si elle ne l'est pas, on parle alors d'une « contrainte » (Rogiers, 2007) qui nécessite une adaptation.

cela aide à analyser convenablement l'action et savoir si l'intervention que l'on envisage effectuer est possible. Les contraintes dont il est question et qui peuvent paraître lors d'un processus éducationnel relèvent de deux types : des contraintes inamovibles inhérentes au contexte telles que les lois et des contraintes qui sont principalement dues au manque de ressources telles que le temps, le matériel et le fonds (Rogiers, 2007). À cela, s'ajoutent les représentations des acteurs de l'action innovante en éducation.

Il convient de noter toutefois que réunir toutes les conditions susnommées ne garantit pas la réussite d'une action d'innovation. Car celle-ci est intimement liée à d'autres variables qui en décident des outputs. On parle, dès lors, du contexte et des attentes des différents acteurs sociaux.

3. Les variables de l'innovation en éducation

Largement inspirée de l'ingénierie de formation, l'approche de l'innovation que l'on envisage sera réalisée à partir de deux principales variables, en l'occurrence : le contexte social et les besoins sociétaux.

3.1. Le contexte social

Le monde change, la société aussi. Elle se fait et se défait de façon continue et dynamique. Les transformations qui s'y opèrent sont des réponses urgentes et provisoires aux nouveaux besoins générés par les mutations mondiales. Il en est de même pour la communauté algérienne qui ne constitue pas un monde à part entière. Elle subit, quant à elle, d'une manière ou d'une autre, toutes ces métamorphoses et y prend part, car elle est partie intégrante par la force des choses.

De même, l'institution éducative²⁴ en Algérie connaît autant de remaniements. Elle subit certes l'évolution, mais elle se voit contrainte aussi d'opérer selon un mode de fonctionnement capable de répondre à la demande d'une société trop exigeante et si ambitieuse vu la concurrence qu'elle subit par les autres sociétés dans un monde

²⁴ Par institution éducative ou institution scolaire, on désigne l'école algérienne en tant qu'un système complexe comprenant des responsables qui veillent sur l'application de la politique éducative du pays telle qu'elle est définie dans la Loi d'orientation sur l'Education approuvée en 2008.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

dominé plus que jamais par une économie du marché. Celle-ci se soucie davantage de l'avoir au détriment même de l'être, contrairement donc à ce qu'aspire l'Education au sens plein du terme. Tel est un des défis majeurs que doit relever l'institution scolaire algérienne considérée, elle aussi, comme un « microcosme social » et un acteur principal d'innovation afin d'accéder au statut qu'il lui revient en tant que lieu d'éducation et de savoir. Il en découle que pour pouvoir saisir l'esprit d'une quelconque innovation en éducation, il serait judicieux de considérer la société dans laquelle elle s'insère. Cette dernière sert un miroir dans lequel se reflète la logique de l'innovation en question. En cela, la société sert un référent à l'action d'innovation et permet en effet de comprendre toute la complexité qu'elle enferme comme l'explique Rogiers :

Développer une action n'est rien d'autre que construire référentialisation progressive, la référentialisation prise au sens de Figari (1994), « étant le processus consistant à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) [...] (Rogiers, 2007, pp. 65-66).

Il existe, dans la conception figarienne, selon Rogiers, un lien entre l'action innovante et le contexte social. Il s'agit d'une interaction permanente entre les deux. En effet, cette action ne peut voir le jour que lorsqu'elle est conforme à un système de référence représenté par une instance sociolinguistique dite référentiel²⁵le. Ce dernier, est en permanente évolution puisqu'il est, comme l'avons-nous rappelé à maintes reprises, corrélatif des transformations ayant lieu dans la société. À cela, s'ajoutent les curricula, référence contextuelle à visée politique : quel individu et quel citoyen ?

²⁵ Par référentiel, on entend : « [...] un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisée de ces mêmes activités [...] le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et accompagnateur d'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'acquisition des compétences visées (Le Boterf, 1998), [...] » (Cuq, 2003, p. 212), le référentiel contextuel relève d'un autre ordre : c'est un cadre de références permettant d'abord de distinguer une société d'une autre. Ensuite, il permet à celle-là de s'auto-identifier et se reconnaître en tant que telle.

(Cuq, 2003) et les programmes²⁶ d'où découlent les manuels didactiques²⁷ qui sont mis à la disposition à la fois de l'enseignant et de l'apprenant. L'ensemble de ces éléments servent de repères à l'enseignant pour mieux concevoir son agir-professoral suivant le contexte social de référence- de façon à ce qu'il réponde de la meilleure façon possible aux finalités et aux attentes.

2.2. Les besoins/ attentes

Dans l'ingénierie de formation, l'analyse de besoins est un outil de travail très puissant à côté de la construction de dispositifs de formation. D'une manière générale, elle peut se définir comme une pratique qui cherche à recenser des besoins exprimés sous forme de demandes provenant des agents et acteurs sociaux, et par la suite les traduire en objectifs d'apprentissage/ formation (Pastré, Mayen , & Vergnaud, 2006). En effet, il serait utile de revenir d'abord sur le concept de « besoin » et d'en mesurer la portée

²⁶ Selon J.-P. Cuq, curriculum, sur le plan institutionnel signifie : « *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants [...] Le curriculum consiste [...] à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignements et des formes d'évaluation.* » (Cuq, 2003, p. 64). Il convient cependant de noter qu'à côté du curriculum formel, produit pur de l'institution éducative et action indirecte d'éducation, il existe un autre réel. Celui-ci est le résultat de la distance que prend souvent la pratique enseignante par rapport à la norme (curriculum formel) (Cuq, 2003). R. Legendre, de son côté semble s'inscrire dans la même lignée que Cuq en considérant le curriculum comme un ensemble bien structuré (Legendre, 1993). Il ajoute que dans tout curriculum devrait exister une infrastructure pédagogique sur laquelle repose ce dernier ; il en distingue cinq composantes à savoir : « *les besoins de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, la mesure et l'évaluation et la gestion des apprentissages* » (Legendre, 1993, p. 289). Quant au programme, issu des curricula, on peut le définir comme étant : « *une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé [...] C'est donc un plan d'action orienté, et par la même, une forme de projet ; il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir, par exemple ; l'introduction d'une seconde langue vivante dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation ; Martinez, 2002)* » (Cuq, 2003, p. 203).

²⁷ C'est le livre dont se sert l'enseignant afin de dispenser un enseignement à un groupe d'apprenants. Un manuel comprend habituellement des séquences et des activités orientées vers des objectifs pédagogiques préétablis (Cuq, 2003)

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

surtout sociologique afin de nous en servir de la façon la plus adéquate dans le cadre de cette étude. Ainsi, notre approche de ce concept aura pour point de départ la sociologie- dans l'acception la plus simpliste du terme qui est l'étude des sociétés-, car la société en tant qu'espace de vie commun à un groupe d'individus sert de cadre authentique dans lequel tout le monde est confronté à tout le monde ce qui rend possible non seulement le fait de comprendre la nature du besoin recensé, mais aussi de proposer une réponse qui lui convient.

Le terme besoin s'emploie dans le langage usuel et professionnel ; il est accepté en tant que tel sans pour autant le remettre en question et ainsi le soumettre à un regard critique.

Pour ce qui nous concerne, nous l'examinerons dans une perspective socioéducative. En effet,

Un besoin est un manque et donc suppose une tension, une volonté, un désir, un projet vers quelque chose qui n'est pas une chose, qui résiste, par son absence, à assouvir. Telle est donc la nature contradictoire, éphémère, pulsative du besoin (Megdiche, 2002, p. 88).

Il s'agit d'une insatisfaction momentanée qui augmente le degré d'anxiété chez l'agent social. Telle est l'occupation majeure de l'être humain ; une quête sans cesse du bien-être, comme l'avons-nous souligné plus haut. Autrement dit, le besoin résulte essentiellement « *d'un excédent d'être par rapport à l'existence* » (Marcuse cité dans (Megdiche, 2002, p. 90). En cela, il se veut explicatif et justificatif, car non seulement il intervient dans le processus de conception d'une action innovante, mais également se présente comme la finalité de cette action ; il émerge au moment de la distanciation du Moi et de l'objet désirée (Megdiche, 2002). Au plus, laisse-t-il, au cours de son processus d'assouvissement, apparaître sa raison d'être. À ce propos, Megdiche déclare :

Il connote à travers un faire le pourquoi de ce faire, qu'il soit replié sur une nécessité ou tendu vers un projet. Il intervient à partir de la dissociation du sujet et de l'objet, de la distanciation du Moi par rapport à l'objet du désir, dont il sert de motivation aux actes que nous produisons : utilité ou valeur d'usage, signe ou distinction, nécessité ou luxe, mythe ou réalité. Que l'acte soit rapporté au sujet comme être biologique ou encore à la société comme procès de production, ou à des luttes de classes placées dans des rapports antagoniques, force est d'admettre que c'est là où le besoin émerge et s'accomplit (Megdiche, 2002, p. 90).

Selon que l'acte s'accomplit et se rapporte au sujet ou bien à la société, Megdiche (2002) distingue aussi deux grandes familles de besoins : besoins individuels et besoins sociétaux.

2.2.1. Les besoins sociétaux

La société algérienne s'est depuis environ une trentaine d'années transformé en un véritable champ d'investissements d'ordre surtout économique ; ce qui a ouvert les portes à d'autres conversions dans presque tous les secteurs de la vie quotidienne. Ce nouveau paradigme politique dicté par la conjoncture mondiale actuelle (la mondialisation : les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le progrès scientifique et technologique, les transactions et les échanges internationaux s'intensifient de plus en plus) s'inscrit dans le continuum de la volonté des pouvoirs publics du pays pour créer une véritable économie alternative²⁸ digne de ce nom.

De plus, conséquence de taille de cette reconfiguration si importante qu'a connue l'Algérie ces dernières années dans sa politique socioéconomique, la mobilité²⁹ demeure un facteur déterminant préparant ainsi le terrain à de nouvelles postures sociales dans lesquelles de nouveaux besoins naissent. Cette nouvelle donne a donné naissance à un besoin-revendication³⁰ (Megdiche, 2002) d'un faire-avancer (action innovante) incontournable pour l'agent social algérien afin qu'il appréhende et accomplisse son existence comme il l'entend.

2.2.2. Les besoins des enseignants

Etant donné qu'il jouit d'une double identité à savoir : acteur social en devenir comme ses semblables et acteur professionnel (initiateur et metteur en scène de toute action d'innovation), parler des besoins de l'enseignant est une question très délicate. En tant

²⁸ Une économie autre que celle fondée essentiellement sur la rente des hydrocarbures.

²⁹ Bourdin ((2004), cité dans Coste et Cavali, 2005 :16) définit la mobilité comme « *le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif* » et insiste sur la relation contemporaine entre croissance des mobilités et individuation. Pour Park, cité par Fol (2009) « *la mobilité est à la fois un facteur d'enrichissement et de diversification des expériences individuelles, comportant par essence un risque de déstabilisation* » (Coste & Cavalli, 2015, p. 16)

³⁰ C'est une sorte de nécessité urgente sans laquelle, la vie sera difficile.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

que membre d'une société, l'enseignant vit ses propres besoins sociétaux à travers sa profession. Autrement dit, ce sont ces besoins qui se transformeront en besoins professionnels (besoin à la formation) qu'il doit traiter dans un laps de temps. À ce niveau, l'intérêt sera double : premièrement, répondre à ses insatisfactions personnelles d'origine sociale ; secondement ; contribuer à l'initiation d'une action innovante dont la société a besoin pour continuer à exister et fonctionner de façon ordinaire et harmonieuse. Cette contribution est tributaire de sa capacité à se remettre en question. Il s'agit de prendre de recul par rapport à sa pratique enseignante pour pouvoir y repérer d'éventuels dysfonctionnements et par là même y remédier. Bref, il est appelé à développer une posture réflexive³¹ qui lui permet de faire, comme l'avons-nous souligné ci-dessus, l'anatomie de son acte pédagogique. Ceci est l'attribut majeur de tout enseignant : « *au-delà des outils, l'atout le plus précieux chez l'enseignant, est d'avoir une posture et une pratique réflexives* » (Perrenoud, 2003, pp. 11-12). Cette capacité de s'autocritiquer que doit avoir un enseignant se compose, à ce qu'il nous paraît, de : la formation initiale qu'il a reçue et le vouloir-faire qui sous-tend l'action de revenir sur soi selon l'expression de Perrenoud.

Il est sans aucun doute que la formation initiale que doit subir tout enseignant pour remplir convenablement sa mission est primordiale dans la mesure où elle le met, dans un premier temps, sur les rails, et dans un second temps, lui facilite l'action de s'autoformer et de continuer à se construire une connaissance le long de sa carrière professionnelle.

Quant à l'intention pédagogique, elle revêt un caractère primordial. Elle est le point de départ de toute action ou initiative de la part de l'enseignant.

Par ailleurs, l'enseignant est appelé à se comporter comme un novateur et non pas comme un exécutant :

³¹ Posture réflexive est le fait que les enseignants « *prennent systématiquement leurs propres pratiques et les raisonnements professionnels qui les sous-tendent comme objet de leur réflexion. Cette réflexion est la capacité de se regarder, marcher, agir, décider, affronter les difficultés et de faire évoluer ses savoirs et ses pratiques à partir de ce retour sur soi* » (Perrenoud, 2003, pp. 11-12).

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Le professionnel est au contraire le moteur de l'innovation. Il jouera ce rôle du début à la fin du processus : sachant à quels problèmes il est ou sera confronté, il se met en quête de ressources nouvelles, se forme, expérimente, réfléchit sur sa pratique et ses outils de travail (Bronckart & Gather Thurler, 2004, p. 103).

L'enseignant dans ce cas doit procéder suivant une démarche de type recherche-action : c'est-à-dire, il pose le problème auquel est-il face, l'examine à fond puis commence à suggérer quelques solutions d'après le diagnostic qu'il a établi, car « *innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donnés, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité* » (Boiron, 2003, p. 24). Cette définition retrace bien les principales caractéristiques d'une posture réflexive dont parle Perrenoud (2002) ci-haut et sur laquelle repose l'innovation comme le fait remarquer Pontecorvo

L'innovation, c'est avant tout penser au sens fort du terme, entamer une réflexion sur ce qui se produit dans la classe, se poser la question de savoir si c'est profitable ou non et, le cas échéant, s'interroger sur ce qu'il faut changer, en tenant compte de tous les facteurs qui affectent la relation éducative" (Pontecorvo cité dans Le Lardic, 2008, p. 6).

Faut-il encore rappeler que le manque de garantie et le caractère hasardeux du processus innovant impliquent une attention très particulière au travail accompli ou à accomplir et aux difficultés qui pourraient surgir au cours de l'action (Le Lardic, 2008) : « *l'innovation est une démarche qui requiert l'observation, l'analyse, la rectification et la réorientation, en se gardant des jugements a priori, des grilles d'évaluation préétablies. Dans l'innovation, il y a toujours une part d'incertitude, une marge d'aléatoire et d'expérimentation* » (Costa-Lacoux cité dans Le Lardic, 2008, p. 6) L'enseignant est alors enclin à disposer de résultats satisfaisants ne serait-ce que provisoirement et en fonction du constat initial. Cependant, cette aventure dont les règles ne sont guère claires qui est l'innovation doit être conduite de la meilleure façon possible pour qu'elle réalise ses objectifs.

4. L'innovation en éducation : un projet institutionnel

Il va de soi que l'institution politique introduit des changements et des transmutations, et ce de façon régulière pour ne pas perdre le contrôle de la situation. C'est un

mouvement de haut en bas³² qui impose et dont les limites sont connues (Cros, 1998). Même si elle- innovation institutionnelle/ réforme- recouvre un sens différent de celui de l'innovation ; les deux n'excluent pas le changement. La réforme touche beaucoup plus la transformation des structures et des programmes : elle est imposée ou recommandée par des décrets, des circulaires ou des lois d'orientation lesquels portent le plus souvent sur les programmes, le fonctionnement, l'organisation et les structures du système éducatif tandis que l'innovation porte sur la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants (Cros, 1998). Ce mouvement appelle deux formes de conduites. Dès lors, on parle de pilotage et d'accompagnement.

Un intérêt crucial sera accordé à l'accompagnement dans le processus de la réforme, car il paraît que jusqu'à présent les acteurs de l'innovation surtout les formateurs des formateurs en Algérie ne semblent pas en mesure de saisir les enjeux et les défis qu'enferme l'accompagnement ; d'une part en tant que compétence au cours de construction ; d'autre part en tant que processus et qui d'ailleurs reste un des processus les plus complexes dans le domaine de la formation.

4.1. Le pilotage

À considérer la littérature spécifique à l'innovation, forcer est de distinguer deux approches principales du pilotage (Peraya & Jaccaz, 2004). Les deux approches en question se distinguent de par leur rapport aux acteurs de l'innovation notamment : les chercheurs/experts et les responsables de l'innovation - et leur place dans le processus de pilotage.

La première approche prend le « pilotage » pour un processus continu et ouvert sur tant d'options et qui consiste en

Une prise de données régulière sur le système en évolution par des chercheurs/analystes qui demeurent non impliqués par rapport au projet lui-même et à son développement. Les méthodes sont de l'ordre de la recherche conventionnelle et les résultats peuvent être réintroduits dans le processus afin d'en infléchir le cours, d'en corriger d'éventuels dysfonctionnements (Peraya & Jaccaz, 2004, p. 10).

³² L'innovation ici renvoie à la réforme au sein d'un système éducatif

Quant à la seconde, elle se caractérise essentiellement par l'implication des chercheurs et des experts dans le processus d'innovation au même titre que les autres acteurs y compris les enseignants : ce sont donc des partenaires dans une démarche triadique : recherche-action-formation. Autrement dit, ils se retrouvent contraints de mener à la fois des recherches sur le projet en cours, assurer son avancement et s'occuper de la formation des enseignants, principaux agents de l'innovation mise en place.

Notons ici qu'il serait intéressant que les enseignants l'intègrent dans leur réflexion comme un guide ; c'est-à-dire au cours d'établissement et non pas comme déjà établi, car ceci risque d'enfermer les pratiques enseignantes dans une rigidité absolue. Ainsi, on nie l'essence même de l'innovation laquelle est une action itérative qui tend vers de nouveaux rapports au contexte, au savoir et à l'apprenant : « *piloter une innovation n'est pas une simple démarche technique et rationnelle (...) Piloter une innovation, c'est naviguer dans un univers de complexité et dans une aventure dont les règles ne sont pas claires* » (Pelletier (1994), cité dans Le Lardic, 2008, p. 07)

4.2. L'accompagnement

C'est dans le champ du travail social que l'usage du terme accompagnement a fait son entrée professionnelle (Rouquet, 2009). Plus particulièrement, ce terme doit son origine aux soins palliatifs (Gagnon, Moulin , & Eysermann, 2011).

Dès lors, accompagner

[...] semble de prime abord renvoyer à ce que l'on pourrait appeler le rejet de la « prise en charge » : ne plus vouloir « faire à la place » de la personne, mais lui permettre d'exercer par elle-même un contrôle plus grand sur sa vie, la soutenir dans ses efforts pour trouver la réponse à ses problèmes et trouver sa propre voie (Laurin, 2001 ; Autès, 2008) (Gagnon, Moulin , & Eysermann, 2011, p. 91).

En éducation, l'accompagnement étant « *un ensemble de moyens d'assistance pédagogique* » (Danvers, 2003) revêt un caractère vital dans toute mise en œuvre d'innovation. Elle ressemble à l'innovation en ce qu'elle est aussi une action dont le succès est incertain. Elle s'effectue auprès d'un public dont le besoin est ressenti avant même d'entamer l'action envisagée.

M. Paul (2004) avance que l'accompagnement renvoie de prime abord à quatre idées :

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Tout d'abord, il renvoie à celle de secondarité : celui qui accompagne est second, c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). [...] Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné. Le terme d'accompagnement renvoie ensuite à l'idée de cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ». En trois vient l'idée d'un effet d'ensemble : quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. Enfin, c'est l'idée de transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation (Paul, 2004, p. 96).

Ces quatre idées ont comme élément commun le « faire avec » (Bourgoin, 2016) alliant le retrait et l'implication de part et d'autre. Ce « faire avec » crée une atmosphère favorable au changement du moment qu'il sert un appui à la dimension relationnelle de l'accompagnement laquelle contribue à l'instauration d'un vrai dialogue permettant de progresser ensemble (Bourgoin, 2016).

Faut-il souligner que l'accompagnement dont il est question dans la présente recherche concerne les enseignants en tant que principal acteur d'une innovation pédagogique. En tant que tel, cet élément constitue une partie prenante de l'étude en cours. En effet, il ne sera pas question d'évoquer l'accompagnement destiné aux apprenants.

En tant qu'action, lui aussi, l'accompagnement repose sur deux principaux mécanismes notamment : le souci de l'autre et l'individualisation de l'intervention (Gagnon, Moulin, & Eysermann, 2011). Pour qu'il y ait accompagnement, on doit montrer à un certain degré d'inquiétude vis-à-vis de la situation dans laquelle se trouve la personne à accompagner : lui accorder une attention particulière pour prendre en charge ses besoins qui sont la plupart du temps très particuliers. Cette première dimension de l'accompagnement est intimement liée à la seconde qui est l'individualisation de l'intervention. En effet, on n'intervient pas de la même façon dans deux situations tout à fait différentes. À ce niveau, il importe de considérer les écarts et les particularités de chacune d'elles. Ceci permet un meilleur diagnostic et par là même une intervention à la hauteur des aspirations de l'accompagné.

Il en est de même, pour les professionnels de l'enseignement ayant besoin d'accompagnement afin de surmonter les difficultés passagères et parfois de taille, lors d'un processus innovant. Ceux-ci, et pour qu'ils acceptent d'abord le changement, requièrent une attention très particulière. Ils ont besoin d'une prise en charge pédagogique pour prendre en main la situation et s'engager ainsi dans l'action

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

innovante. Car, comme nous l'avons dit plus haut, il s'agit d'une action dont l'aboutissement est incertain ; ce qui redouble encore les réticences à l'égard de sa mise en œuvre processuelle.

Il est traditionnellement admis que l'accompagnement vise l'approbation des changements. Elle est facilitée par des propositions de participation, des explications des objectifs et des contraintes. La mise en place d'un lieu de communication et d'échanges autour de l'innovation telle que les journées d'étude en est une forme.

Si l'action d'innovation pour l'enseignant consiste à découvrir de nouvelles pistes pédagogiques le long du parcours de formation³³ et d'enseignement-apprentissage au même titre que l'élève, l'accompagnement pédagogique, quant à lui, est une action ponctuelle, mais qui n'est pas planifiée.

De surcroît, il s'agit d'une compétence à part entière que doit avoir l'intervenant dans une optique d'accompagnement. En ce sens, l'accompagnateur, en plus de ses savoirs disciplinaires et savoirs procéduraux, devrait rassembler tous les éléments constitutifs d'une quelconque innovation (dans le sens d'une réforme) pour que son intervention auprès du personnel enseignant réponde, et ce d'une façon si efficace aux préoccupations des accompagnés. Aussi requiert-elle de la part de celui ou celle qui s'en occupe un double effort : s'élancer d'abord comme tout le monde dans une aventure mystérieuse dont les débouchés sont jusqu'alors inconnues ; ensuite, assurer l'accompagnement dont l'aboutissement est également incertain tout comme l'action d'innovation. À ce stade, l'accompagnateur se voit ses doutes prendre de l'ampleur ce qui pourrait réduire ses chances de réussir la tâche qui lui incombe et qui est au fait à double entrée : dans un premier temps, il est contraint³⁴ de comprendre l'innovation tout comme le reste du monde professionnel auquel il appartient ; dans un second temps, accompagner les gens censés mettre en œuvre cette innovation.

³³ Comme nous l'avons déjà rappelé ; c'est une action non planifiée.

³⁴ Généralement, les personnes chargées de la tâche d'accompagnement sont les inspecteurs de l'Éducation nationale. Ces derniers veillent à l'application des textes sous-tendant la réforme en tant qu'action d'innovation sans pour autant disposer d'une éventuelle habilité à remettre en cause l'action engagée : s'ils le font, c'est toujours sous formes de demandes d'explicitations pour qu'ils puissent mener à bon escient leur action de formation-accompagnement.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

Cela dit, l'accompagnement pédagogique est une des tâches les plus complexes. Elle se distingue par son caractère superposé à l'action innovante. Ceci exige davantage d'investissement pour pouvoir le mener à bon escient. Si donc « *l'innovation n'est jamais donnée au départ. Elle est un construit qui s'élabore, comme un objet composite, par une série de compromis entre de nombreux acteurs qui partagent à la fois des intérêts différents* » (Pelletier, (1994), cité dans le Lardic, 2008, p. 7), il en est de même pour l'accompagnement pédagogique au profit des enseignants. C'est un objet au cours de construction et dont les acteurs sont également livrés à eux-mêmes. Ils défrichent un champ tout neuf avec leurs propres expériences, principes, convictions et parfois intuitions, le tout ancré dans une idéologie éducative qui soutient l'action entreprise. S'inscrivant dans cette optique qui fait qu'ils procèdent par essai, les personnes chargées de l'accompagnement se voient parfois si ce n'est tout le temps contraintes d'emprunter un nouveau chemin et de l'ajuster le long de l'expérience de l'accompagnement. Car ils se sont lancés dans un univers dont ils ne connaissent ni l'ampleur ni les éventuelles issues. À cela s'ajoute la particularité de l'accompagnement qui fait de lui un processus non linéaire et qui comprend des périodes d'avancée, d'arrêts, de reculs et d'essai-erreur. Cela devrait donc amener le degré de tolérance au moment de l'accomplissement de l'action à l'extrême en laissant une marge de manœuvre importante à l'initiative personnelle des enseignants.

4.2.1. Les postures de l'accompagnement

Selon le degré d'autonomie et de dépendance dans lequel se trouve l'accompagné, (Boutinet, Denoyel, Pineau, Robin, & (dir), 2007) retiennent deux grandes formes d'accompagnement : l'accompagnement visée (accompagnement vers) et l'accompagnement-maintien (accompagnement dans, situation existentielle menacée).

Pour ce qui est de l'accompagnement-visée, ce processus est orienté vers une fin bien déterminée qui consiste dans le fait d'amener la personne de la situation A à la situation B. C'est le fait d'arriver à cette situation B qui permet de se prononcer sur l'efficacité de la démarche engagée.

Quant à l'accompagnement-maintien, il vise à stabiliser une situation donnée de crainte que des éléments perturbateurs n'interviennent et basculent ainsi tout ce qui été construit.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons particulièrement à la classification des postures de l'accompagnement établie par (Paul, 2004), car elle semble la plus pertinente dans la mesure où elle permet de saisir la fonction accompagnatrice dans toute sa complexité. L'auteure distingue ainsi :

- L'accompagnement dans une visée de performance : « Conduire »,
- L'accompagnement dans les aléas transitionnels d'un parcours : « Guider »
- L'accompagnement des revers existentiels : « Escorter ».

« Conduire » insinue l'idée d'orientation et de direction. Cette idée implique le respect de certaines règles³⁵ pour pouvoir parcourir le chemin à suivre. Alors que « Guider » correspond à montrer le chemin et aider l'accompagné à trouver la bonne voie. Tandis qu'« Escorter » conjugue les deux actions de protection et de réconfort. Ce registre d'accompagnement semble partir d'une situation problème et dont le but est de rétablir ou de restaurer une situation (Bourgoin, 2016).

En somme, la relation à autrui sert un fondement à ces trois postures. Elles ne peuvent avoir lieu que si l'on entre dans une relation professionnelle avec la personne à accompagner.

4.2.1.1. L'accompagnement comme espace création de savoirs

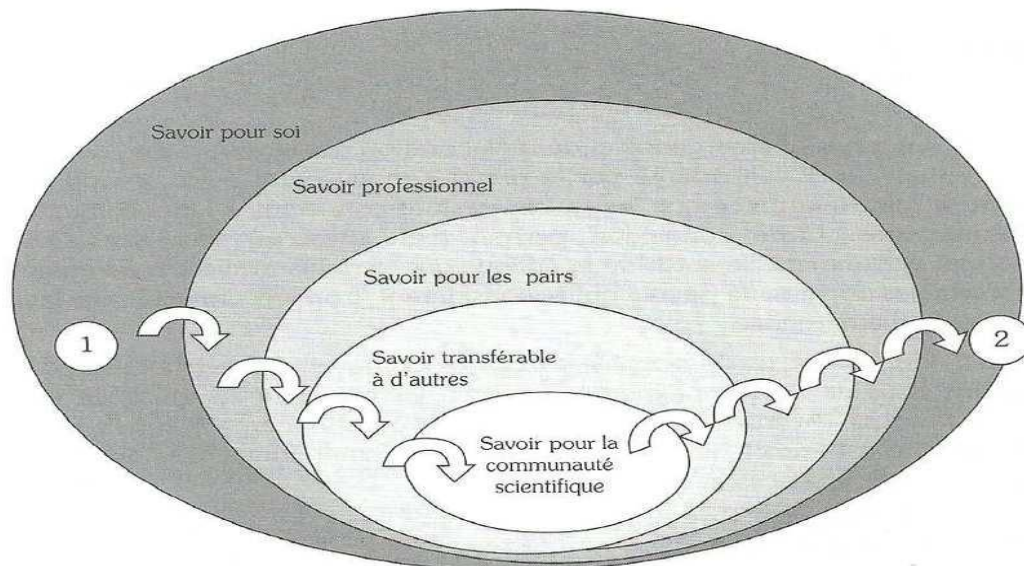
De par son essence qui fait de lui une action mettant en scène au moins deux protagonistes, l'accompagnement sert un espace où se créent des savoirs. Autrement dit, cette approche épistémologique de l'accompagnement (Cuches, Canivet, & Donnay, 2012) implique qu'un savoir n'est jamais neutre et qu'il est relatif au contexte de son émergence.

Selon toujours Cuches et ses collaborateurs (2012), la connaissance de soi renvoie à un savoir « pour soi » relevant essentiellement des savoirs singuliers. Elle correspond alors au socle sur lequel reposeront des savoirs de nature différente (Bourgoin, 2016).

³⁵ Elles sont du ressort de l'accompagnant car c'est lui qui sait d'où l'on vient et où l'on va. De plus, c'est aussi lui qui est censé avoir suffisamment de connaissance sur la situation souhaitée vers laquelle tend son action d'accompagnement. Pour plus de détails voir plus loin.

La figure ci-dessous montre comment l'interaction avec l'accompagné pourrait-elle être à l'origine d'autres catégories de savoirs. Un double mouvement s'engage.

Figure 2: La construction des savoirs dans l'accompagnement



Source : (Cuches, Canivet, & Donnay, 2012, p. 151)

Dans un premier mouvement, les savoirs subissent un ajustement en fonction de leurs futurs destinataires qui les soumettent aux règles de leur domaine d'exercice. Dans un second mouvement, les différents acteurs s'approprient les savoirs suivant toujours leurs besoins.

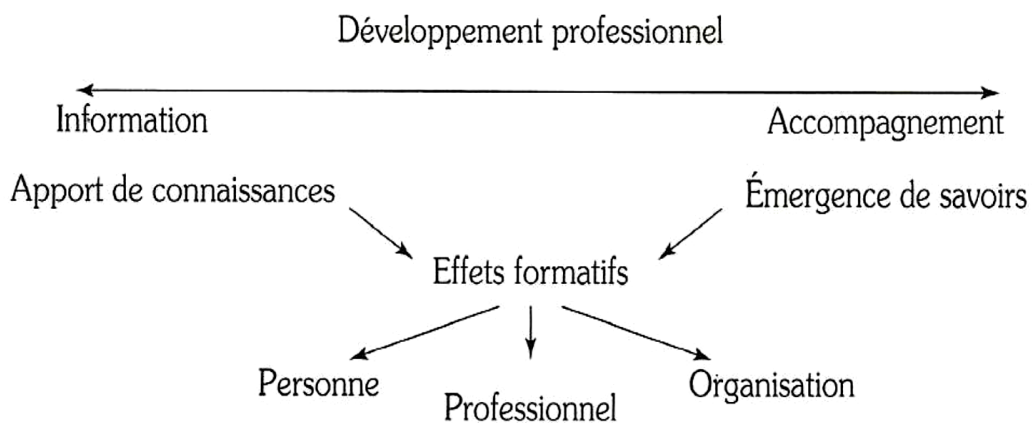
Ce second mouvement nous intéresse, car il rend compte de la nature du processus d'accompagnement engagé au profit des enseignants. Comme le montre le schéma ci-haut, les savoirs savants commencent à se spécifier jusqu'à ce qu'ils deviennent des savoirs professionnels qui reflètent un certain degré de maîtrise lequel contribue énormément au développement des compétences (Cuches, Canivet, & Donnay, 2012, p. 151). Puis on parle de savoir « pour soi » qui sous-tend la pratique quotidienne des enseignants dans leurs classes ; ce savoir non transférable peut néanmoins être partagé avec d'autres (Cuches, Canivet, & Donnay, 2012, p. 147)

4.2.1.2. L'accompagnement comme continuum entre deux pôles pour le formateur

Boucenna et Charlier (2012) distinguent deux types de savoirs produits par les formateurs au moment de l'accompagnement : savoirs détenus et savoirs objectivés. Savoirs détenus correspondent à l'information comme apport de la connaissance, tandis que savoirs objectivés à la pratique de l'accompagnement elle-même. Ainsi, Le formateur/ accompagnateur se voit sa pratique professionnelle se perfectionner de jour en jour dans le continuum entre deux pôles : d'un côté l'information (apport de connaissances) de l'autre l'accompagnement comme espace de co-contruction des savoirs (Charlier & Biémar, 2012b).

Le schéma ci-après, élucide cette relation représentée sous forme d'un continuum entre l'information et l'accompagnement. Notons que le processus formatif indiqué dans le schéma est profitable pour les deux partenaires : accompagné et accompagnant ; il participe à leur développement professionnel étant donné qu'il s'agit d'un espace essentiellement instructif.

Figure 3: L'accompagnement comme continuum entre deux pôles



Source: (Charlier & Biémar, 2012b, p. 154)

4.2.1.3. L'accompagnement comme espace de formation

La problématique de l'accompagnement appelle également quelques éclairages dans sa corrélation avec la formation des enseignants en tant qu'action évolutive inscrite dans une temporalité indéterminée. En effet, l'accompagnement en tant qu'action de

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

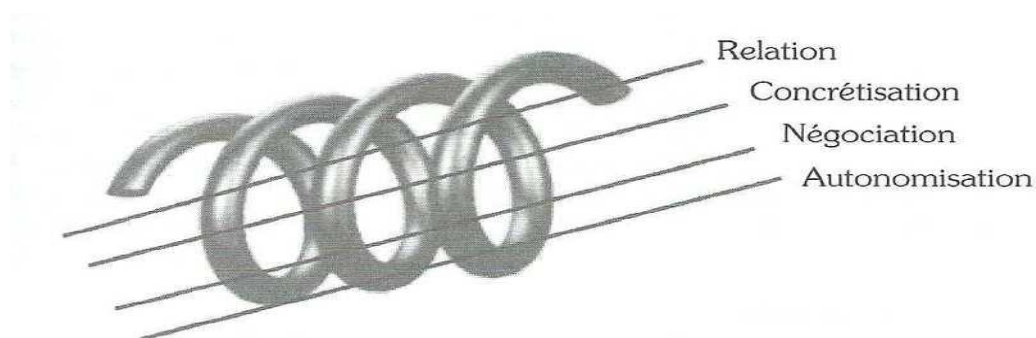
formation, se voit dans la plupart du temps empêché d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Et ce pour deux raisons : en premier lieu, la survalorisation des savoirs théoriques au détriment même des savoirs opérationnels « *la formation des enseignants évolue, mais elle se caractérise encore par une estime et une place démesurée accordée aux savoirs savants à " transmettre " et un égal déni des savoirs didactiques et surtout pédagogiques* » ((Perrenoud, (1999), cité dans Le Lardic, 2008, p. 9). En second lieu, le rapport des enseignants aux expériences de terrain de leurs collègues praticiens. Ils examinent toujours ces expériences résultant de la pratique avec un regard accusateur comme c'est le cas pour les savoirs savants issus de la recherche :

D'une part, les enseignants ont une assez courte formation en sciences humaines et sociales ; ils n'accordent pas à la recherche en éducation plus de poids qu'à leur propre opinion ; d'autre part, et c'est encore plus troublant, ils ne donnent pas aux savoirs d'expérience des autres praticiens davantage de valeur qu'aux savoirs savants des chercheurs (Perrenoud (1999), cité dans Le Lardic, 2008, p.9).

C'est là où doit opérer l'accompagnateur en assurant le partage des expériences des uns et des autres tout en tenant compte de la spécificité de chacune d'elles : individuelle, contextuelle, complexe, opaque, etc (Le Lardic, 2008)

Par ailleurs, il est admis que l'accompagnement est un espace très instructif. Il sert un cadre où les accompagnés (ici ce sont les enseignants) seront en mesure d'acquérir de nouvelles compétences. Biémar (2012) propose quatre grandes catégories où elles peuvent se ranger les différentes compétences développées en situation d'accompagnement : la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation. Elles se présentent sous forme de boucles.

Figure 4: Boucles de compétences mobilisées dans une relation d'accompagnement



Source : (Biémar, 2012, p. 31)

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

La relation implique la concertation des partenaires dans le processus d'accompagnement en vue d'atteindre un objectif. Elle consiste à mettre les ressources des uns à la disposition des autres afin de rendre le travail partenarial plus significatif. Deuxième étape venant juste après l'établissement de la relation, la négociation est très proche d'elle par rapport ce qu'elle implique. À ce stade, l'accent sera mis sur les attentes des deux côtés ainsi que les modalités d'intervention pour y répondre. En ce qui concerne la concrétisation, elle représente la mise en place de l'accompagnement. Quant à l'autonomisation, comme son nom l'indique, elle vise la constitution de la posture réflexive chez l'accompagné en mobilisant ses propres ressources en vue de mener une action suivant les données du contexte dans lequel s'inscrit-il.

Dans le cas des enseignants, nous identifions plus particulièrement trois « boucles » : relation, négociation et concrétisation.

Ainsi, l'autonomisation se voit promue au rang de finalité. En dépit des habiletés et compétences indispensables que doit avoir l'accompagnateur pour l'exercice de sa profession dans un contexte d'innovation, celui-ci est également contraint de se positionner au sein du processus de l'accompagnement. Car il se peut qu'il y ait des réticences vis-à-vis du changement ce qui pourrait générer des résistances. L'une donc des compétences de l'accompagnateur est de respecter un espace de résistance qui accompagne une innovation institutionnelle (Boucenna, 2012). L'accompagnateur se donne alors pour tâche d'abord l'appropriation des objectifs institutionnels ; ensuite, réduire les écarts perçus comme imposés entre les données du terrain qui sont des besoins et le changement à venir/ en cours en cherchant le meilleur équilibre entre les deux.

En somme, l'innovation est certes un processus complexe dans lequel sont mobilisées plusieurs savoirs et savoir-faire voire même savoir-se situer, mais qui est tributaire aussi d'un certain nombre de paramètres qui se trouvent en dehors de ce processus. Autrement dit, les agents d'innovation ainsi que les établissements au sein desquels s'insèrent l'innovation doivent réunir un certain nombre de caractéristiques pour que l'action envisagée ait un degré plus au moins élevé de réussite.

4.3. Les caractéristiques des acteurs de l'innovation en éducation

Pour que l'innovation et les pratiques innovantes soient mises en œuvre et pour qu'elles durent malgré leur caractère aléatoire et incertain, un certain nombre de paramètres et de caractéristiques que doivent avoir les deux principaux acteurs : les praticiens du terrain et les établissements scolaires s'avèrent nécessaires.

4.3.1. Les établissements innovateurs

L'innovation requiert un environnement favorable. Cet environnement va du chef de l'établissement jusqu'aux employés. Tout chacun dans sa fonction est concerné par l'innovation.

Les établissements au sein desquels une quelconque innovation aura autant de chance pour réussir possèdent un certain nombre de caractéristiques communes. Mokhtar Kaddouri détermine quant à lui ces caractéristiques comme suit :

- La prise de conscience, par les acteurs, de l'évolution de la nature du public d'élèves fréquentant l'établissement. [...]
- L'engagement dans une dynamique globale de changement [...]
- L'engagement simultané dans plusieurs actions dites innovantes [...]
- La participation à, ou la mise en place d'un réseau de partenariat [...]
- L'intégration (ou la tentative d'intégration) de l'innovation dans le cadre du projet d'établissement [...]
- Une attitude encourageante et incitante ou du moins bienveillante de la direction à l'égard de l'innovation (Kaddouri, 1998, pp. 100-101).

A travers une innovation en éducation, on ne cherche pas uniquement à déstabiliser le système d'éducation ou la société. C'est le cas de la réforme émanant de l'institution éducative. Elle constitue une politique institutionnelle qui met en avant un projet de changement collectif. Certes elle peut révolutionner le monde des représentations et pratiques enseignantes surtout, mais en dépit de cela, elle demeure une sorte de projection dans le futur, une perspective d'avenir collectif, un outil de valorisation, de motivation pour les personnes innovantes et un outil de « *dynamique identitaire* »³⁶ selon l'expression de Kaddouri (Kaddouri, 1998)

³⁶ Nous éclairons davantage ce propos infra.

4.3.2. Les personnes innovantes

Partant du postulat du Michel Crozier (Crozier, 1998) selon lequel les innovateurs sont des personnes ayant la passion et l'habileté intellectuelle pour établir un bilan-diagnostic de la situation vécue, sans projection dans l'avenir sur d'éventuels obstacles et difficultés, Mokhtar Kaddouri recense les traits communs des innovateurs :

- La remise en cause de la « pédagogie traditionnelle» [...] Celle-ci témoigne de l'existence, chez eux, d'une autre conception du rôle et du métier de l'enseignant qui, contrairement aux pratiques courantes, cherche à impliquer les élèves, à les autonomiser et à ne pas faire à leur place.
- une autre représentation de l'élève. Il s'agit de penser la situation de l'élève dans sa globalité, en le considérant comme personne et non pas seulement comme le réceptacle de savoirs ;
- la croyance en l'efficacité du travail en équipe. C'est là une autre caractéristique importante chez les enseignants innovateurs ; pour eux ce travail en équipe est l'un des facteurs de motivation des élèves ;
- la volonté d'agir sur la représentation qu'ont leurs collègues à l'égard des élèves
- l'investissement personnel et affectif (Kaddouri, 1998, pp. 102-104).

L'innovation en éducation se présente comme une nécessité absolue et devient de ce fait une action incontournable. Car ce n'est pas tout le temps que l'on réussisse l'acte pédagogique. Les obstacles et les difficultés surgissant au cours de l'accomplissement de l'opération d'enseignement-apprentissage requièrent un traitement particulier en fonction des données de la situation. Ce cas de figure incite l'enseignant innovateur à consentir énormément d'efforts tout en s'engageant dans une recherche continue. C'est cette continuité qui va inspirer ténacité et détermination à l'éducateur. Encore plus, il apprendra à se connaître et par là même s'affirmera en tant qu'innovateur. Ainsi il continuera à se construire une identité qui lui est propre.

5. Les paramètres idéologiques de l'innovation en éducation

Les paramètres qui vont conditionner la mise en œuvre de toute innovation éducative (ici prise pour le sens de la réforme) émanent de deux éléments majeurs, en l'occurrence : les représentations individuelle et sociale, et l'éthos de l'acteur de l'innovation ; dans notre cas, l'enseignant.

5.1. Les représentations

Sans doute aucun, toute action est inhérente à la perception et la représentation que se fait son auteur de son environnement. Cette perception est individuelle en ce qu'elle

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

résulte des idées et des opinions voire même idéologie, principes et convictions, croyances, mais surtout vécu et expérience de la personne. Elle constitue un cadre de référence pour l'acteur social. Ce cadre de référence conditionne la façon dont il agit et réagit dans différentes situations de la vie qui s'offrent à lui.

Mais aussi collective et sociale du moment qu'elle découle essentiellement du commun auquel s'identifient le sujet et ses semblables. L'être social ne se construit et ne se développe en tant que tel que s'il entre en contact avec les autres ; se mesurer à eux, car ils représentent une sorte d'instance sociale dont le pouvoir pourrait aller jusqu'à même légitimer ou condamner les conduites et les comportements des sujets. En d'autres termes, les représentations portent sur des phénomènes sociétaux tels que les comportements et les attitudes des uns et des autres : *« c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »* (Jodelet, 1989, p. 53).

Ainsi, on pourrait dire que les représentations sociales constituent une sorte de mécanisme d'interprétation qui a pour fonction de réajuster la réalité perçue suivant son rapport d'abord à son groupal ; ensuite son expérience et ses propres idées se manifestant souvent sous forme de conduites rigides difficiles à corriger.

Par ailleurs, les représentations sociales relèvent d'un ordre si complexe. Elles sont en étroite relation avec les caractéristiques idiosyncrasiques des individus ce qui rend encore plus ardue toute tentative de les saisir et de mener un travail là-dessus, car elles diffèrent d'un individu à un autre. Elles ont pour mission de préserver l'équilibre surtout psychique de la personne :

Les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces essentielles de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance de sens commun. C'est à elles que nous faisons plus facilement et plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social. Elles jouent un rôle déterminant dans la vie mentale de l'homme, dont les pensées, les sentiments, les plans d'action, les référents relationnels leur empruntent tous quelque chose (Mannoni, 1998, p. 67).

L'auteur souligne le caractère primordial des représentations sociales dans la vie des individus. Au-delà de l'équilibre psychique que préserve lesdites représentations, elles

constituent un cadre de références individuel à partir duquel, le sujet social juge son milieu.

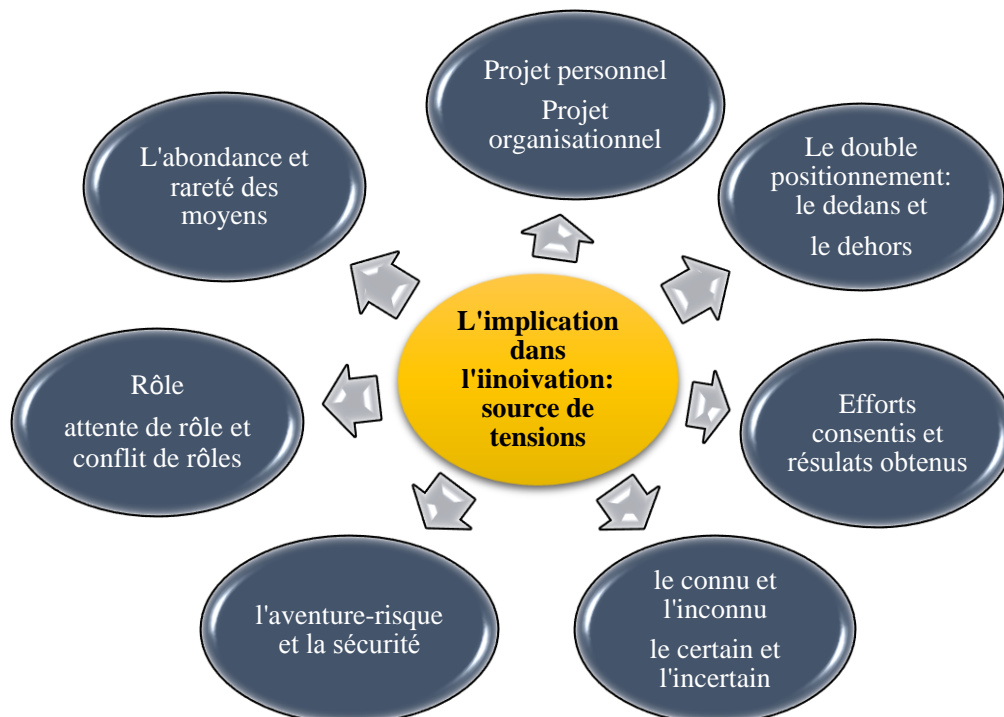
5.2. L'image de soi

Un des paramètres les plus importants qui passe très souvent inaperçu dans le cadre d'une innovation est l'image que se fait l'enseignant de lui-même avant, durant et après l'innovation. Cette image est souvent rigide et n'admet en effet ni manipulation ni mise à niveau. Si l'enseignant se sent démuni face à des situations problèmes nouvelles, il réagira de la même manière lorsqu'il aura affaire à une innovation institutionnelle qui lui est imposée. C'est pourquoi A. Abraham (1972), préconise une remise en cause de cette image de soi chez l'enseignant. Selon cet auteur, la confrontation de cette image aux représentations que se font les élèves de leur enseignant devient source d'inconfort/ déséquilibre. Celui-ci devrait contribuer et ce de façon constante aux changements d'attitudes du professeur face à l'innovation ; car il court le risque de se voir ridiculiser par soi-même avant que le fassent ses apprenants ou ses collègues en raison de son imperméabilité à l'évolution et par la même il expose l'hybridité de son identité au danger de ne pouvoir se reconnaître par rapport à son groupe d'appartenance lequel est en perpétuel devenir.

5.2.1. L'identité et innovation : de la complexité d'un rapport naturel

L'engagement dans une action innovante ne va pas sans engendrer de véritables soucis et tensions (Kaddouri, 1999) lesquels s'amplifient davantage grâce à un certain nombre de facteurs résumés dans le schéma (Kaddouri, 1999) ci-dessous :

Figure 5: L'implication dans l'innovation : source de tensions



Source : (Kaddouri, 1999, p. 105)

- L'incompatibilité perçue sur le plan des objectifs et des finalités : vu leur caractère général, les finalités font l'unanimité ; tandis que les objectifs diffèrent d'un praticien de terrain à un autre. Ceci dépend largement des choix et des priorités qu'effectue ce dernier en fonction des données contextuelles, mais aussi sa propre interprétation des dites finalités ;

- Le double positionnement de l'acteur innovant. Soit il est dedans, soit il est en dehors de l'innovation engagée. Celui-ci se trouve face à un dilemme comme le précise Kaddouri :

Ce double positionnement peut lui causer des conflits de rôles parfois insurmontables et paralysants. C'est le cas notamment quand l'acteur innovant se trouve acculé à choisir entre un impératif de « solidarité institutionnelle - sorte d'aide d'allégeance et de conformation aux règles officielles - et une prise de position personnelle le conduisant à des pratiques incompatibles avec cette « soi-disant solidarité (Kaddouri, 1999, p. 105).

- Le dénigrement des résultats obtenus à l'issue des pratiques innovantes par les responsables du système éducatif. Celui-ci peut avoir lieu lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des efforts consentis ;

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

- Comme nous l'avons rappelé à maintes reprises, innover signifie accepter de s'élancer dans une voie inconnue, s'aventurer sans avoir le Nord, initier une action dont l'aboutissement est incertain. Ceci augmente davantage la tension et risque de voir ainsi sombrer l'acteur innovant.

- Lors d'une innovation, les acteurs innovants sont contraints de se redéfinir quant aux rôles qu'ils jouent. En effet, ils seront confrontés à une triple difficulté : posture avant l'innovation, posture au cours de l'innovation et l'entre-deux postures après avoir vécu les deux premières expériences.

- Comme l'a souligné Xavier Rogiers supra, les moyens à mettre à la disposition des acteurs innovants les enseignants- revêt une importance capitale. Si donc munir de matériel et d'outils, mais aussi de tactiques et de données stratégiques en état de guerre est indispensable pour prétendre éliminer l'ennemi, que dire alors de l'action innovante qui est essentiellement une aventure dans l'inconnu.

3.1.1. L'innovation vs Dynamiques et stratégies identitaires

Il est admis que la construction de la réalité chez un individu donné dépend en grande partie de sa subjectivité -représentations³⁷ et stéréotypes qui sont dans la majorité des cas réducteurs et parasitaires- et de sa propre expérience, c'est-à-dire son vécu communautaire lequel a un grand impact sur le processus de reconfiguration de son identité et sa perception du monde qui l'entoure. Delà, force est de constater que l'identité n'obéit pas à des règles préétablies, mais plutôt il s'agit d'un cumul (de comportement, manière de s'exprimer, façon de voir subjective, etc.) qui, au fait, se transforme de génération en génération s'inscrivant ainsi dans une perspective diachronique :

L'identité n'est pas une donnée figée, constituée une fois pour toutes. Elle est à considérer dans son évolution : elle n'est pas qu'un « étant », mais également un devenir. Sa construction n'est pas le résultat de la somme des expériences personnelles et sociales, mais « de remaniements et de tentatives d'intégration plus ou moins réussies » (Marc, 1 997) (Kaddouri, 1999, p. 106).

Il en est de même pour l'altérité qui sert un point d'appui pour tout chacun tentant de définir l'identité culturelle dans laquelle se reconnaît-il. Et ce demeure d'une façon

³⁷ Nous avons déjà évoqué ce point. Voir supra.

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

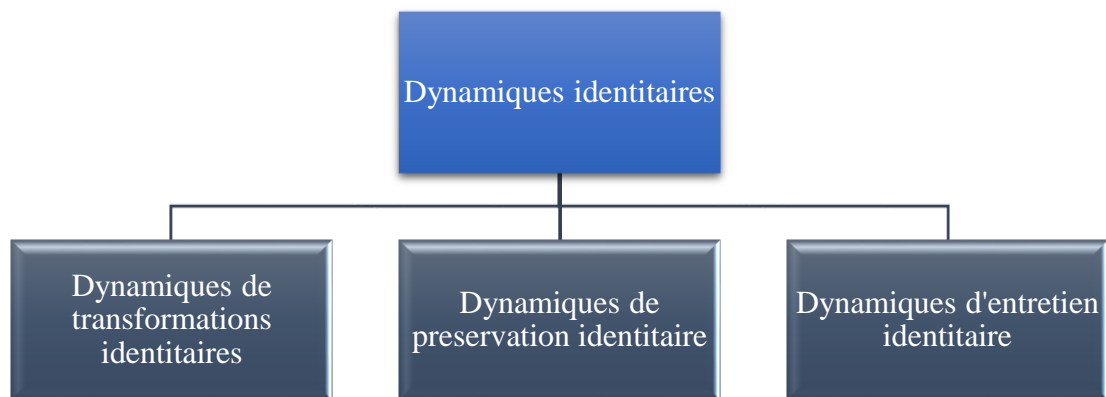
transitoire, car comme nous l'avons évoqué ci-haut, plus l'individu s'expose à la diversité, mieux se rendra-t-il compte de son appartenance (ethnique, géographique, sociale, linguistique et culturelle).

Dans un contexte innovant dans lequel l'implication des uns et des autres sera significative, Kaddouri (1999) suppose qu'il existe des dynamiques identitaires qui dérivent de plusieurs paramètres. Il en décompte à titre d'exemple : « la multiplicité et la variété des composantes identitaires, la stabilité provisoire de l'identité et l'interaction complémentaire et/ou conflictuelle entre les différentes composantes » (Kaddouri, 1999).

L'auteur considère, en premier lieu, qu'en dépit du caractère singulier de l'identité, cette dernière se subdivise en plusieurs identités élémentaires : familiale, professionnelle, politique, etc. Selon lui, cette pluralité identitaire exposera l'individu au problème de gestion qui se pose en permanence selon les cas et les contextes d'échange (Kaddouri, 1999). En deuxième lieu, il évoque la stabilité provisoire de l'identité qui n'est au fait qu'un simple processus de reconfiguration permanent dont les stations de devenir se présentent comme des boucles qui se combinent entre elles comme un ressort permettant d'abord, des allers-retours entre les différents champs qui la constituent. C'est cet aller-retour qui permettra de revoir les différentes composantes de l'identité pour ensuite les inscrire dans le cadre d'une reconfiguration nouvelle (Kaddouri, 1999). En troisième lieu, Kaddouri (1999), n'omet pas d'inciter à tenir compte du rapport reliant les diverses composantes de l'identité selon qu'il s'agit d'un rapport de complémentarité ou de conflictualité : « *conflit et tension entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui », « l'identité héritée » et « l'identité visée », entre la « permanence et le changement », « la différence et la similitude »* » (Kaddouri, 1999, p. 106).

Par ailleurs, dans un contexte innovant, la question de l'identité est constamment soulevée et elle devient par-là inévitable. Elle est également légitime pour autant qu'elle sera réinterrogée et donc de nouveaux traits identitaires viennent s'ajouter aux précédents. Dans cette perspective, Kaddouri (1999) esquisse une sorte de dynamiques identitaires qui pourront rendre en effet compte de l'évolution de l'identité au cours d'une innovation. Ainsi, distingue-t-il trois types de dynamiques identitaires comme l'illustre le schéma ci-après :

Figure 6: Les dynamiques identitaires



Source : (Kaddouri, 1999, pp. 108-110)

Les dynamiques de transformations identitaires renvoient à des stratégies qu'adoptent les personnes pour durer dans le temps. Il s'agit de situations dans lesquelles une personne éprouve une insatisfaisante. Cet état de manque dans lequel se trouve l'individu a pour origine l'écart entre l'être actuel jugé insatisfaisant et l'être futurisé- jugé satisfaisant.

Il en est de même pour les enseignants impliqués dans une innovation institutionnelle. Ceux-ci se trouvent devant l'obligation d'adopter lesdites stratégies de transformation identitaires afin de pouvoir être sur la même longueur d'onde que l'innovation ; en saisir l'esprit pour ensuite en faire preuve dans leur agir-enseignant.

La seconde dynamique va à l'encontre de la première selon laquelle les personnes sont insatisfaites de leur être actuel. Dans cette seconde catégorie de dynamique appelée dynamique de préservation identitaire, les personnes concernées sont satisfaites de leur identité actuelle. Ceci ne contredit pas ce que l'on a avancé à propos du caractère évolutif de l'identité. En effet, les acteurs impliqués dans une innovation institutionnelle récemment installée cherchent à retarder l'accès à la nouvelle identité

Chapitre I : l'innovation comme pédagogie de socialisation

qui leur a été assignée par l'institution et non pas la refuser étant donné son caractère imposif³⁸.

Le troisième type de dynamiques porte sur l'entretien identitaire. Celles-ci cherchent à empêcher l'apparition d'un décalage virtuel entre une identité actuelle et une identité visée : « *la virtualité dont il est question ici, désigne le " caractère d'une chose virtuelle, c'est-à-dire qui est incluse dans les puissances d'un être réel, mais qui ne passera à l'acte et ne deviendra elle-même réelle que moyennant des conditions qui peuvent manquer "* (Foulquié, 1971) (Kaddouri, 1999, p. 110). Telle est l'image de l'implication dans l'innovation qui ne peut avoir lieu que lorsque certaines conditions manquent. Il s'ensuit que l'inscription dans une innovation semble davantage relever d'un prolongement naturel qu'une continuité ordinaire ((Kaddouri, 1999).

Notons qu'au final ces trois catégories de dynamiques et de stratégies identitaires ne s'opposent pas l'une à l'autre ; elles sont complémentaires (Kaddouri, 1999). En effet, l'enseignant algérien se trouve depuis peu inscrit dans une double dynamique : la transformation et la préservation identitaire. D'abord, la transformation, car il passe du statut de distributeur de connaissances pour accéder à celui de tuteur. Ensuite, la préservation où il continue à dispenser des enseignements, ainsi garde-t-il son identité de formateur.

³⁸ A titre d'exemple ; le passage du modèle transmissif à l'apprentissage par la résolution de problème. Le professeur dans cette nouvelle situation se voit imposer une nouvelle posture épistémologique qui est l'accompagnement. Contrairement donc à la pédagogie traditionnelle et le modèle transmissif

Conclusion

Le long de ce chapitre, il était question de comprendre l'essence d'abord de l'innovation ; ensuite d'en saisir les implications professionnelles et institutionnelles.

L'innovation requiert non seulement un volontarisme politique, mais également la mise en place d'une progression logique qui permet de voir et de projeter dans l'avenir. Se fixer donc des objectifs ambitieux servant souvent de bande d'annonce pour initier le changement et dont l'intention est d'approuver l'initiative est voué à l'échec. Car comme nous l'avons souligné, l'innovation institutionnelle devrait être un processus dont le risque est zéro de crainte que l'institution ne perde le contrôle de la situation. A cet égard, l'institution éducative devrait accorder une attention singulière aux paramètres suivants : l'étude du contexte de référence et les modalités de mise en œuvre en l'occurrence : le pilotage et l'accompagnement.

Pour ce qui est du contexte, il est impératif de partir des données du terrain. Par données du terrain, on entend non seulement les données collectées au sein du système éducatif jugé défectueux et nécessitant en effet une refonte, mais également les données sociétales exprimées en termes de besoins. C'est dire que l'innovation est l'affaire de tout le monde : psychologue, sociologue, pédagogue, etc.

Quant aux modalités de l'application : le pilotage et l'accompagnement sont aussi à prendre au sérieux et ne devrait en aucun cas se réduire à un « bricolage ». En effet, piloter signifie conduire le changement d'en haut sans y être partie prenante. Cette prise de distance devrait d'abord responsabiliser l'expert puis lui permettre de repérer d'éventuel dysfonctionnement dans le fonctionnement global du processus et d'intervenir en apportant les micros/ macros-réglages nécessaires.

À la différence du pilotage, l'accompagnement sert d'auxiliaire dont la pertinence est considérable dans la mise en marche de l'innovation. Convenablement accompli, l'accompagnement participe à la construction de nouvelles compétences professionnelles chez les partenaires du processus. Il s'agit en effet pour l'accompagné de transformer le besoin initial en une compétence attestée ; et pour l'accompagnateur d'enrichir son capital d'expérience professionnel à travers de nouvelles situations vécues avec l'accompagné.

CHAPITRE

2

**La/ Les réforme(s) du
système éducatif algérien :
de l'innovation éducative**

Introduction

Dans le présent chapitre, il s'agit de retracer les évolutions historiques du système éducatif algérien. Non que ce soit le seul critère possible, mais le critère chronologique est un critère très pertinent. Retenu, ce critère permet non seulement de rendre compte de la complexité des évolutions en éducation qu'a connues l'Algérie, mais il permet également d'évoquer les enjeux stratégiques face auxquels s'est retrouvée et se retrouve encore l'école.

Ce disant, nous nous intéresserons en premier lieu aux grandes étapes qu'avait traversées l'éducation en Algérie, et ce depuis 1962. L'objectif n'est pas d'en dresser un bilan d'une nature quelconque ; mais un peu plus loin que cela, il s'agit de le replacer dans la problématique éducative allant de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Nous nous attarderons aussi sur le paysage sociolinguistique algérien qui est, faut-il le reconnaître, d'une richesse considérable avec la présence de quatre langues à la fois, à savoir : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight et le français. Nous aborderons également la problématique de l'enseignement du français en Algérie, et ce par rapport au paysage sociolinguistique algérien plurilingue et encourageant le plurilinguisme comme cadre général pour le vivre ensemble.

En second lieu, nous mettrons l'accent sur la réforme curriculaire de l'éducation introduite en 2003. Cette réforme vient mettre fin à une ère durant laquelle le système éducatif algérien fonctionnait dans l'anarchisme. Il a été même pris en otage par les sectes idéologiques, réfutant toute idée d'innovation ou de réparation d'un système qui allait droit au mur. Certes, la réforme éducative des années 2000 a apporté un nouveau souffle au pays après tant d'années d'errance, mais sa mission n'est pas encore accomplie en raison des dysfonctionnements qui persistent encore et requièrent que l'on s'y arrête pour comprendre l'essence ; ensuite, y remédier de la meilleure façon possible. Ce n'est que suivant cette logique que l'on progresse et que l'on espère atteindre toutes les finalités assignées à l'école d'aujourd'hui afin qu'elle puisse mettre au jour une nouvelle génération d'apprenant dont le profil est défini par la loi.

1. Le système éducatif algérien : bilan et perspectives

On s'accorde à dire qu'à l'indépendance, l'Algérie a hérité d'une histoire tumultueuse ayant creusé le fossé entre la société et le reste du monde. L'objectif poursuivi à cette époque était ambitieux, mais tout à fait légitime, en l'occurrence : construire un État moderne. Cela passe, d'abord, par l'instauration d'un système éducatif performant lequel contribuera, d'une manière ou d'une autre, à l'édification de cet État dans la mesure où l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur les autres qui la sous-tendent et viennent en effet en second rang.

Pour relever un tel défi, il fallait faire face à une réalité si délicate dans laquelle se baignait le pays formant ainsi un obstacle majeur :

À l'indépendance, l'Algérie se trouvait aux prises avec les dures réalités d'un sous-développement séculaire engendré par sept siècles de décadence et 132 ans de colonisation française directe : un taux d'analphabétisme de 88 % et un dualisme économique, linguistique, éducatif et culturel. Elle a hérité de deux « élites », qui étaient quantitativement et qualitativement faibles et limitées, formées dans deux types d'établissements différents : l'école et l'université française, et la zaouïa/medersa et l'université arabo-musulmane traditionnelle, telle que la Zaytouna, la Qarawiyin et Al-Azhar. [...] Elle hérita également de deux traditions éducatives antinomiques... (Bennoune, 2000, p. 12).

En l'absence donc de débat de fond à cause de l'antinomie pluridimensionnelle et le clivage radical dont parle l'auteur ci-dessus, la lutte stérile pour le pouvoir ayant pour principal motif la cristallisation sur les questions idéologiques et politiques a couté cher au système éducatif algérien et a fini par le plonger, et ce des décennies durant et même jusqu'aujourd'hui dans une crise qui a annihilé toute tentative de changement vers le mieux (Bennoune, 2000, p. 14). Les conséquences de cette situation conflictuelle ne se sont pas fait attendre ; elles sont immédiates et présentes en termes d'impact sur les générations actuelles et même celles à venir si cet état de fait persiste.

Il est bon de rappeler, par ailleurs, que les grandes avancées qu'a réalisées le système éducatif algérien en termes de quantité afin de lutter contre un taux d'analphabétisme effrayant sont importantes ; cependant, un grand chantier est à lancer quant à la qualité qui fait toujours défaut. Un constat qui a vite été établi par le Président de la République Abdelaziz Bouteflika. Ce dernier a soulevé le problème du malaise éducatif du pays ayant pour origine la lutte idéologique entre les partis se disputant le

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

terrain, plus particulièrement les francisants et les arabisants³⁹ ; d'où l'urgence d'opérer des réformes afin de ne plus jamais accuser un retard sur l'évolution d'un monde en pleine mouvance. Ce qui risquerait, le cas échéant, d'approfondir le fossé entre l'Algérie et le nouvel ordre mondial qui subit une restructuration permanente. À ce titre, et lors de son allocution d'ouverture des travaux de la Commission nationale de Réformes du Système Educatif (désormais CNRSE), en mai 2000, Le Président Bouteflika confirme cet état de fait :

La politique éducative suivie jusqu'ici dans notre pays s'appuyait sur des principes (démocratisation, arabisation et orientation scientifique et technique) qui ont recueilli dans l'ensemble un large consensus au niveau national, mais cette politique n'a, par contre, jamais été mise en œuvre dans le cadre d'une démarche globale et cohérente. Notre système éducatif a, de ce fait, connu de graves carences et dysfonctionnements s'exposant ainsi, très largement, aux contraintes idéologiques et aux dérives politiques qui ont dénaturé sa finalité (Bouteflika, 2000a, p. paragr.9).

Dans ce sens, et depuis que l'Algérie a recouvert sa liberté, les tentatives se sont multipliées pour moderniser le secteur de l'éducation et le mettre en parfaite adéquation avec le progrès engendré par la mondialisation et les exigences de l'ère moderne. Néanmoins, les efforts consentis jusqu'à nos jours se sont dissipés à cause toujours de cette controverse qui a d'ailleurs pris l'école « en otage » et par là même a servi au maintien du statu quo :

À chaque décennie, le pouvoir politique algérien engage une opération de réforme qui remet en cause les dispositions antérieures sans continuité ni capitalisation des expériences antérieures. En 1980, 1989 et en l'an 2000, des commissions de réforme regroupant des spécialistes sont mises en place ; elles élaborent des rapports apportant des aménagements ou demandant la refonte du système d'enseignement, mais à chaque fois que les débats sur l'enseignement sont engagés, ils tournent court (comme en 1970) par suite de la mobilisation des forces politiques et idéologiques autour « *de l'authenticité de l'identité du peuple algérien* ». Le rapport de la dernière commission a été rendu en mars 2001, sans

³⁹ Cette lutte a pour origine surtout la politique d'arabisation enclenchée juste après l'indépendance ; en effet « *la conviction politique était, dès lors, que l'État unifié ne pouvait être construit qu'avec une religion unique, une langue unique et un parti politique unique. C'est à partir de 1963 que le pouvoir en place afficha réellement cette tendance monolingue arabophone lui permettant, in fine, de faire de l'arabe classique un instrument de ses institutions publiques et un médium par lequel passerait désormais la communication entre l'État et ses citoyens. Dans cette optique, une politique d'arabisation jugée prématurée et dont l'étendue n'a jamais fait l'unanimité, quoique stimulée, certes, par le sentiment douloureux de dépersonnalisation laissé par la conquête française*» (Neddar, 2013, pp. 10-11).

que des dispositions législatives ne soient programmées pour la résolution des problèmes soulevés (Kateb, 2005, p. 60).

Cela nous amène à nous intéresser en particulier aux différentes évolutions qui ont marqué l'histoire du système éducatif algérien depuis 1962. Il s'agit donc d'un retour réflexif sur son développement fonctionnel afin de pouvoir saisir par la suite les disparités accusées dans toutes les réformes engagées jusqu'à présent.

Pour ce faire, nous nous concentrerons sur deux points, de notre point de vue, pertinents à savoir : la nationalisation de l'école et les séquelles chroniques de l'éducation en Algérie. Ces deux points sont essentiels, car ils mettront en exergue un aspect fondamental de la problématique éducative en Algérie et qui se veut descriptif pour alimenter le débat sur l'éducation et pourquoi pas aller vers un consensus national visant à porter conseil et remède à un secteur si vital tel que l'éducation.

1.1.Éléments d'histoire

Deux points essentiels vont être abordés, en l'occurrence : la nationalisation de l'école algérienne et un bref aperçu sur l'éducation en Algérie.

1.1.1. L'école algérienne (1962-2000) : de l'itinéraire de nationalisation

Héritier d'une situation socioéducative critique, l'Algérie, jeune État indépendant, devait assumer pleinement et répondre en urgence aux attentes sociales en matière d'éducation et ainsi faire face à sa première rentrée sociale. Le contexte de l'époque caractérisé principalement par un nationalisme fervent constituait l'une si ce n'est la principale référence autour de laquelle les Algériens se sont réunis. Ainsi, et comme première étape dans le processus de la démocratisation de l'instruction, l'école avait pour mission de recevoir les nombreuses cohortes d'enfants algériens, faisant l'objet de discrimination du colonialisme et ce pendant de longues années où on leur a interdit l'accès à l'école. La réalité était difficile et nécessitait en effet un plan d'urgence pour rattraper les retards accusés dans les autres domaines surtout économiques et scientifiques/ technologiques lesquels ayant pour capital la ressource humaine censée être qualifiée au sein de l'école. À ce propos Djebbar précise que :

La demande de scolarisation qui s'était exprimée au lendemain de la Première Guerre mondiale, et qui n'avait cessé de croître au cours des décennies suivantes, ne pouvait pas être satisfaite dans le cadre du système colonial malgré le changement d'attitude des autorités occupantes à partir des années quarante. À

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

titre indicatif, les statistiques de 1954, c'est-à-dire l'année du déclenchement de la révolution, estimaient 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. Cette revendication en attente a été l'une des premières à s'exprimer au lendemain de l'indépendance. [...]. Il faut en effet préciser qu'à la veille de l'indépendance, on estime que plus de 80% des enfants d'âge scolaire (c'est-à-dire entre 6 et 15 ans) ne fréquentaient pas l'école. À cette masse impressionnante, il fallait devoir ajouter, chaque année, sous l'effet d'une forte démographie, des centaines de milliers de garçons et de filles de 6 ans (Djebbar, 2007, pp. 175-176).

En outre, il faut préciser que la contrainte du temps a empêché toute alternative de penser le système mis en place par la politique coloniale. C'est pourquoi, les décideurs de l'époque se voyaient dans l'obligation d'apporter des réglages au système en présence afin de l'adapter, et ce d'une manière progressive aux spécificités et besoins de la société algérienne. Ainsi, une commission supérieure de réforme de l'enseignement a été mise en place en 1962, et elle a assigné au système éducatif algérien les orientations et finalités suivantes : « *algérianisation graduelle du corps enseignant ; arabisation progressive ; unification du système éducatif et démocratisation de l'instruction* » (Bennoune, 2000, p. 225).

Inscrit toujours dans un idéal révolutionnaire, le projet éducatif algérien avait pour principe de base

[...] l'égalité de tous les Algériens et une solidarité de type communautaire. Ce consensus supposait que l'État donne des conditions égales à tous les enfants devant l'éducation par une gratuité totale de l'enseignement. C'était une période de généralisation de la scolarisation dans une société où l'analphabétisme était dominant [...] (Kateb, 2005, p. 9).

Et comme il a été conçu à la hâte, les problèmes et les dysfonctionnements ont très vite surgi réclamant de ce fait quelques macros/ micros remaniements nécessaires pour juguler toutes les difficultés au plan d'encadrement et au plan pédagogique où il était question d'instaurer des méthodes d'enseignement allant avec le contexte de l'époque. C'est dans cet esprit et au rythme de l'évolution du pays qui tâtonnait par rapport au reste du monde que l'on assiste à l'instauration en 1976 de l'école fondamentale avec le fameux texte de loi « Ordonnance du 16 avril 1976 ». Cette nouvelle structuration de l'éducation avait pour objectif :

[...] d'assurer une éducation-formation polytechnique de base de neuf ans consécutifs pour tous les enfants afin de les préparer soit à la vie active comme ouvriers qualifiés, soit à l'enseignement secondaire spécialisé en vue de

l'obtention du baccalauréat, qui constitue la clef des portes des grandes écoles et universités (Bennoune, 2000, p. 300).

Or, avec la naissance de la société de savoir, l'éducation en Algérie se retrouve encore une fois interpellée d'où la contrainte d'apporter des aménagements cette fois-ci de grande envergure. Dès lors, les responsables politiques et éducatifs travaillent d'arrache-pied pour attraper le train du progrès et ainsi inscrire le système éducatif dans un perpétuel mouvement universel de modernisation.

1.1.1. L'école algérienne depuis 2000 jusqu'à nos jours : de la volonté d'intégrer le modernisme

À l'image des diverses nations, l'Algérie n'a pas pu échapper aux différents changements qu'a connus le monde. Il a fallu, en effet, attendre l'arrivée de l'actuel Président de la République pour exprimer cette volonté d'aller de l'avant après une décennie noire qui a failli plonger le pays dans une guerre civile sans merci. Dès le début, les autorités politiques savaient qu'il s'agit d'une tâche complexe, car la refonte devait toucher aux finalités du système d'éducation et de formation et dresser ainsi le profil du futur citoyen :

Depuis l'ordonnance de 1976, le système éducatif algérien a bénéficié d'un certain nombre de mesures pour en améliorer le fonctionnement et le rendement. Mais la plupart de ces mesures n'étaient que du replâtrage. L'école algérienne a donc besoin, plus que jamais, d'une réforme profonde qui se fasse dans la durée et qui mobilise toutes les énergies de la famille de l'éducation. Le chantier étant tellement énorme [...] sur un plan très général, il s'agit, en premier lieu, de concevoir et de mettre en place une politique éducative favorisant l'émergence d'un nouveau profil de citoyen, mieux formé, plus éclairé et plus cultivé. En second lieu, les apprentissages doivent inculquer des savoirs et des savoir-faire permettant une véritable insertion dans le marché du travail au sens large (Djebbar, 2011, p. 1).

Complexe aussi, car il s'agit d'une réforme tous azimuts en raison de carences clairement identifiées, entre autres : l'enseignement des langues nationales, formations des formateurs, restructuration des paliers,... mais surtout la réécriture des programmes qui devaient inclure de nouvelles valeurs telles que la démocratie, la citoyenneté, le dialogue, le respect, etc. et qui se veulent une réponse ad hoc aux transformations socioéconomiques fondamentalement liées au nouveau paradigme ; à la fois politique et économique. Ce paradigme dont les formes d'expressions les plus robustes demeurent le pluralisme politique consacré par la constitution de 1989 survient au moment opportun où le monde s'apprêtait à recevoir un modèle de

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

gouvernance unipolaire consacrant la mondialisation. Et ce après l'effondrement du bloc de l'Est et « *La chute du mur de Berlin* » (Braslavsky, 2001) ; l'abandon de l'économie socialiste planifiée et dirigiste et l'adoption de l'économie de marché ; le foisonnement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont banni toutes les frontières internationales. Bref, le passage d'une « société de la connaissance » à « la société du savoir » (UNESCO, 2005). Tous ces facteurs ne sont pas sans provoquer de : « *fondamentales répercussions sur les systèmes éducatifs sommés de se métamorphoser pour se mettre au diapason de(s) nouvelle(s) restructuration / tendance(s) mondiale(s)* » (Berkaine, 2015, p. 12). L'éducation est par voie de conséquence plus que jamais au centre des débats, car « [...] *l'école est amenée à réinventer constamment son mode de fonctionnement et ses contenus afin de produire des êtres de leur temps, adaptés aux situations et contextes actuels* » (Masiala Ma Solo, 2008, p. 307)

À considérer le projet éducatif algérien dans sa globalité, on se rend vite compte de l'ampleur de sa portée où l'on commence à se demander sérieusement sur des pistes d'action conditionnées par les moyens matériels et humains notamment afin de le rendre opérationnel :

[...] pour réussir une réforme écrite sur le papier, il faut des conditions minimales pour en assurer l'application : un suivi par les plus hautes instances de l'État, un financement prioritaire des secteurs qui ont accusé du retard, comme les bibliothèques et les laboratoires, une évaluation régulière par des institutions indépendantes du Ministère de tutelle (Djebbar, 2011, pp. 1-2).

Et ce à commencer bien sûr par la législation qui devrait préexister à un tel projet et non pas l'inverse comme c'était le cas en Algérie où la loi portant loi sur l'orientation de l'éducation n'a pris d'effet qu'en 2008, c'est-à-dire après environ 8 ans de la mise en vigueur de la réforme en question suggérant ainsi un simple fait de combler un vide juridique servant de couverture légitime sans laquelle toute la nouvelle réforme serait tombée dans l'eau.

1.2. Du paysage sociolinguistique en Algérie

La part du paysage sociolinguistique en Algérie est énorme dans la nouvelle réforme. Cette situation connaissant la cohabitation de quatre langues : l'arabe classique, l'arabe algérien, le berbère et le français est à redéfinir. Reconsidérer alors les rapports des langues les unes aux autres s'est avéré un impératif crucial. Ce faisant, cette reconsidération a donné lieu à un lien de complémentarité entre les langues. En d'autres mots, les quatre langues se complètent et s'inscrivent ainsi dans un continuum lequel rend toute tentative d'établir des limites entre-elles vaine et vouée à l'échec :

L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction (Sebaa, 2002, p. para. 8).

Si l'on tâche par ailleurs à répertorier les langues en présence sur le territoire algérien, force est de dégager deux grands domaines distincts : « un domaine formel » (Boubakour, 2008) comprenant l'arabe classique « langue d'identité » (Sebaa, 2002) ainsi que le français, non seulement en tant première langue étrangère, mais aussi comme « langue de modernité » (Sebaa, 2002), d'une part. « Un domaine informel » incluant l'arabe algérien comme étant une langue « véhiculaire » et le tamazight « vernaculaire » langue nationale depuis avril 2002 et qui compte d'ailleurs quatre variantes notamment : le kabyle, le chaouin, le mozabite et le tergui, d'autre part.

Néanmoins, cette richesse linguistique n'est pas sans poser de vrais problèmes quant à la politique linguistique dans le pays officiellement déclaré monolingue. Depuis la mise en place de la politique d'arabisation, la situation en Algérie est devenue alarmante et on assiste désormais à « un brouillage de repère » (Dourari, 2007) . Et ce ayant pour origine cette même cohabitation devenue de plus en plus concurrentielle et par là même conflictuelle :

Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées [...] vivent une cohabitation difficile, marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la constitutionnalité de son statut officiel, l'autre étrangère, mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

par la constante et têtue stigmatisation des parlers populaires (Taleb Ibrahim, 1995, p. 22).

(Maougal, 2002) revient sur cette situation-dilemme, en essayant d'établir le lien entre les langues de la nation, les contraintes de la modernité :

Les langues en Algérie sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire. Elles ne sont pas modernes ou archaïques en elles-mêmes, elles le sont en fonction des orientations et des usages auxquels on les destine. La langue arabe est fondamentalement prédestinée encore aux usages de la mythologie sacrée et aux stratégies de verrouillage idéologico-politicien. La langue tamazight se débat dans des problèmes de reconnaissance de statut, et les langues étrangères sont reléguées à assurer tactiquement (momentanément) un lien avec le monde technologique et commercial. C'est cette distribution fonctionnelle tacticienne, politicienne et institutionnelle qui laisse s'imposer une réalité d'une grande insécurité linguistique (p. 110).

Cette difficulté d'essence conceptuelle des fonctions et des statuts des langues en présence sur le territoire national constitue en elle-même une entrave majeure. Car elle ne permet pas d'apporter les meilleures solutions et articulations possible à la question linguistique en Algérie et par ricochet la construction d'un curriculum et la mise en place d'une véritable refonte pédagogique d'un système éducatif (Miled, 2011).

En effet, et pour pouvoir établir un état des lieux pour cette situation de tension et ainsi examiner de plus près la dynamique évolutive de la politique éducative en Algérie, nous avons jugé idoine de nous intéresser à deux grandes ères ayant marqué l'histoire de l'éducation dans le pays : la première période s'étalera de l'indépendance jusqu'aux années 2000 et la seconde commencera dès les années 2000 et se poursuivra jusqu'à nos jours.

1.2.1. Politique linguistique dans l'Algérie indépendante

Partant du postulat selon lequel pour pouvoir agir dans le présent, il est impératif de revenir en arrière afin de considérer la chose dans sa globalité –regard critique- et ainsi apporter les réglages appropriés, nous tâcherons à exposer la politique linguistique algérienne. Ce recul nous permettra de mieux comprendre l'état actuel des choses surtout l'enseignement des langues étrangères ; et plus particulièrement le français. L'aperçu historique dont il est question ici sera d'une manière brève ne touchant ainsi qu'à l'essentiel au risque de nous éloigner de notre objectif de départ, rappelons-le : il s'agit de rendre compte de la dimension culturelle dans les manuels de FLE au cycle moyen en Algérie.

1.2.2. De l'indépendance aux années 2000

Un des repères les plus marquants dans l'histoire du pays, l'ordonnance de 1976 constitue un passage incontournable dans toute recherche aspirant à rendre compte de la réalité linguistique en Algérie. Outre les finalités et les principes fondamentaux du système éducatif y compris, cette ordonnance portant organisation au secteur de l'éducation et de la formation a consacré quatre principes prépondérants dont les plus importants demeurent l'utilisation de la langue nationale, l'arabe en l'occurrence dans l'enseignement et l'accès gratuit à l'enseignement pour tous les Algériens sans restriction. Et ce conformément à ce que stipulent les articles 4, 5, 6, 7 et 8 de cette même ordonnance :

Art. 4.- : Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art. 5.- : L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six ans à seize ans révolus.

Art. 6.- : L'État garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles, d'une part, les moyens et les besoins de la société, d'autre part.

Art. 7.- : L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art. 8.- : L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article (Ordonnance, 1976, p. 428).

Cette même ordonnance n'a pas omis d'octroyer le statut d'étranger à la langue française qui devient de la sorte la première langue étrangère en Algérie. Cette

alternative se veut une concrétisation de la volonté politique pour mettre terme à l'expansion du français qui constituait une menace permanente à la nation algérienne en voie de constitution. C'était pour ainsi dire une urgence capitale⁴⁰.

Tels sont, de notre point de vue, les points les plus pertinents dans cette première étape depuis le fondement du système éducatif.

Or, en raison des considérations politiques et économiques citées ci-dessus⁴¹, repenser l'école et ses missions s'est avéré comme tâche extrêmement importante, mais surtout urgente. Il s'agit désormais de s'intéresser à la façon d'intégrer la modernité dans le système éducatif qui semblait être devancé par la société de référence. Une nouvelle ère donc, l'ère du modernisme et de la nouveauté voit le jour dans le secteur de l'éducation ; une ère qui devrait porter plus d'espoir et d'optimisme afin de pouvoir rattraper les retards accusés dans pas mal de domaines.

1.1.1. Des années 2000 jusqu'aujourd'hui

À partir des années 2000, une politique reconnaissant le plurilinguisme de l'Algérie a été mise en vigueur. Cette nouvelle ère est caractérisée surtout par le notable regain d'intérêt pour langues étrangères en particulier le français. En effet, Le Président de République Abdelaziz Bouteflika a remis en cause la politique du monolinguisme qui allait à l'encontre de la réalité sociolinguistique, au fait, quadrilingue du pays. Et suite donc au constat alarmant qu'il avait établi, le Président a exhorté tous les acteurs sociaux - partis politiques, société civile-, mais surtout ceux du secteur de l'éducation

⁴⁰ Comme l'avons-nous déjà souligné supra, le français fait partie des quatre réalités linguistiques en présence en Algérie. Vouloir donc le réduire à l'étrangeté est synonyme de négation de l'identité plurielle de l'Algérie ; au moment où certains parlent de nationalisation de cette langue. Il en est ainsi pour ceux qui croient à un Etat monolingue qui laisse entendre un « monolinguisme de simulation » (Ben Ramdane, 2011) vu la réalité sociale de cette langue qui fait d'elle une langue seconde. C'est autour de cet état que s'interroge Ben Ramdane : « *S'agit-il aussi de re/poser et de re/penser tout le processus éducationnel linguistique réalisé, dans le cadre institutionnel, sur un monolinguisme de simulation pour nier subjectivement une réalité plurilingue et multilingue ? Fallait-il réarticuler les approches sur une perception différente et différenciée du fait pédagogique en milieu plurilingue et non plus monolingue, sur une stricte observation objective du paysage linguistique et non sur sa négation idéologique (langues maternelles, secondes et étrangères) ?* » (Ben Ramdane, 2011, p. 79).

⁴¹ Le pluralisme politique et le divorce avec l'économie socialiste engendrés par la mondialisation.

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

à finir avec le clivage entre les langues particulièrement l'arabe et le français pour permettre au pays de rejoindre le train de la modernité. Il déclare à ce titre que :

L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie, mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française (Bencherfa & Derradji, 2004, p. 168).

Conscient également de l'intérêt résidant dans le fait d'intégrer les langues étrangères dans les différents paliers du système éducatif et que cela peut contribuer au développement du pays, le chef de l'État (cité in (Ferhani, 2006) rajoute que :

Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer un nouveau rapport de force (p. 12) .

L'objectif est clair, il s'agit de ne plus vouloir vivre en marge d'un monde qui se réduit de plus en plus et dont les frontières internationales sont en voie de disparition.

1.2.Qu'en est-il des langues étrangères ?

Les langues étrangères sont d'une nécessité impérieuse pour le développement économique et scientifique du pays. S'inscrivant ainsi dans un mouvement universel de progrès où la tendance en matière d'enseignement est au plurilinguisme⁴², le système éducatif algérien est contraint d'ajuster sa politique linguistique pour prendre en charge, et ce de la meilleure façon possible l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien en maîtrise réellement deux au terme de l'enseignement fondamental. Cela passe évidemment par une

⁴² Car d'après les décideurs algériens : « *Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations*» (Journal officiel de l'Education nationale).

Politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tiennent compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 2008, p. 17).

Il convient de souligner également que le renforcement de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie ne devrait pas concerner uniquement les deux premières langues étrangères : le français et l'anglais notamment, mais aussi doit porter sur celles qui sont « *les plus proches de l'espace géostratégique algérien et les plus développées dans le monde [...] , l'espagnol, l'italien, l'allemand...* » (Dourari A. , 2012, p. 15).

1.2.1. Le français à l'école : des finalités de l'enseignement du FLE en Algérie

Outre ses fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification, l'école doit remplir, rappelons-le nous, le devoir de « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* » (CNP, 2015, p. 3). Dans cette perspective, le Référentiel général des programmes a émis à ce sujet une opinion claire. Il considère que le français est un des « *atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* » (2009, 45) et qu'il constitue de cette manière un tremplin pour l'éducation plurilingue (Bemoussat, 2016) dont les finalités sont définies comme suit :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique (Commission nationale des programmes , 2009, p. 46).

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français devrait tenir compte également des valeurs identitaires, intellectuelles et même esthétiques en rapport avec les thématiques nationales et universelles (CNP, 2015). À la lecture de ce texte de loi, on se rend compte aussi que la volonté politique va plus loin dans ce sens : jusqu'à même inscrire l'enseignement du français en Algérie dans une optique

d'affirmation de l'identité historique et culturelle de l'Algérie⁴³ laissant ainsi entendre qu'il s'agit d'un moyen de lutte extrêmement important qu'il faut entretenir.

1.2.2. Le français dans la société

En Algérie, le français reste une langue de communication à usage large, même s'il est officiellement considéré comme la première langue étrangère et enseignée dès la troisième année primaire. En effet, il est omniprésent dans le quotidien des Algériens à des degrés divers : administration, secteurs économiques, médias, enseignement universitaire, etc. ce qui lui confère une certaine « co-officialité » pour reprendre l'expression de (Boubakour, 2008). Sur cette ambivalence que connaît le français, Sebaa note que :

[...]la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale s'effectue en langue française. Il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle⁴⁴ (Sebaa, 2002, p. para.9).

⁴³ A ce propos, et comme prise de position face à ceux qui veulent mettre de côté le français, Dourari rappelle que ce dernier -le français- est « une langue utilisée par ailleurs par l'élite comme un instrument de guerre. La preuve est que tous les textes publiés pendant la guerre de Libération sont dans la langue française. Les dirigeants de la révolution algérienne sont tous des francisants. Il faudra également rappeler que le mouvement des oulémas n'a rejoint la révolution qu'en 1956. Reconnaissant que la langue française est celle qui a véhiculé l'idéologie des droits de l'homme, de la liberté et de la démocratie. Les premiers partis nationalistes ont été constitués à partir de l'immigration algérienne en France, formés par des partis politiques de ce pays colonisateur. Il faut préciser qu'il n'existe aucun lien entre la langue française et l'idéologie colonialiste » (2007, p. 2)

⁴⁴ A titre d'illustration de cette force de pénétration communicationnelle caractérisant le français en Algérie, nous citons le constat et propos de Dominique Fernandez, écrivain français et membre de l'Académie française, lors de sa visite en Algérie en 2017 : « Le français d'Algérie, nécessairement contaminé par l'arabe et par le berbère, est riche de potentialités que nous aurions tort d'ignorer. Un chauffeur de taxi est pour eux un « taxieur ». Parmi leurs néologismes, j'ai retenu surtout deux mots, pour leur pertinence autant que pour leur saveur. Ceux de leurs compatriotes qui s'expriment mal –, c'est-à-dire ne parlent correctement ni le français, ni l'arabe, ni le berbère – ils les appellent des « zérolingues ». Ce sont les mathématiciens arabes qui ont introduit le zéro dans la numération, et les Arabes d'aujourd'hui ont bien le droit de l'utiliser pour composer de nouveaux mots. N'aurions-nous pas envie de dire, nous, en France : « Taisez-vous, zérolingue ! » à tel présentateur de télévision ou de la radio ignorant qui nous inonde de son sabir, quand ce n'est pas un ministre lui-même ? Et puis, pour le voyageur surpris, quand il débarque à Alger, par le nombre de jeunes hommes qui restent toute la

Sous un autre aspect, la nouvelle ère, l'ère de la postmodernité, le plurilinguisme devient une occupation majeure et sérieuse sans laquelle aucune nation n'aura de chances pour intégrer le nouvel ordre mondial. L'Algérie n'échappe pas à ce cas de figure. Certes, le défi est de taille, mais pour l'Algérie il ne devrait pas l'être, car, le plurilinguisme⁴⁵, elle le vit au quotidien (Neddar, 2013).

Il est donc temps d'assumer et par là même intégrer cette nouveauté dans le système éducatif afin de pouvoir répondre aux besoins se renouvelant sans cesse. Dès lors, la réforme à venir est censée dans un premier temps, mettre le système au diapason des progrès marquant le monde et la société dans laquelle est appelé à opérer tout particulièrement. Dans un second temps, accorder une place prépondérante à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et lui procurer les moyens et les méthodes de sa mise en œuvre.

2. Réforme curriculaire de l'enseignement de FLE en Algérie

Elaborer un nouveau curriculum de langue étrangère est une entreprise vaste dont les enjeux revêtent une importance capitale pour l'avenir d'un système éducatif (Rogiers, 2011) . Très souvent, les pays s'engagent dans des réformes éducatives avant même d'en avoir mesuré la portée, car ils sont, dans la plupart des cas « [...] confrontés à la

journee, désœuvrés mais debout, appuyés contre un mur, dans l'attente interminable d'une chance qui ne viendra jamais, quel étonnement de découvrir un mot approprié à leur résignation. Ce sont des « hétéistes ». De « hété », qui signifie « mur » en arabe. Le « hétéiste » est celui que le chômage cloue au mur. « Hétéiste », un mot qui résume dans sa brièveté poétique les problèmes sociaux, la douleur, les aspirations impossibles d'un peuple attaché à son pays mais qui n'a d'autre espoir que d'émigrer» (Fernandez, 2017, p. para.2). C'est probablement cet état de fait qui pousse à croire en l'existence d'un français spécifique aujourd'hui en Algérie ayant fait d'ailleurs l'objet d'une nationalisation (Neddar, 2013) tout comme le secteur des hydrocarbures à l'ère postcoloniale. On parle désormais d'un « français algérien » avec des spécificités sociolinguistiques très particulières. Ce nouveau-né ne peut être au fait que le résultat d'un contact interculturel dont le terrain était, l'est toujours et le sera, l'Algérie : « La langue française est à eux, elle leur appartient. Qu'importe, nous en avons chipé notre part et ils ne pourront plus nous l'enlever [...] Et si, parce que nous en mangeons aussi, de ce gâteau, nous lui apportions quelque chose de plus, lui donnions un autre goût ? Un goût qu'ils ne lui connaissent pas » (Dib, 1993, p. 30).

⁴⁵ « Tout ce que nous devons faire, c'est de l'assumer politiquement. Il n'est pas ici question de reléguer l'arabe classique dans une position périphérique, elle reste notre langue, mais au moins de mettre fin à son hégémonie en repositionnant les autres langues pour les mettre sur le même rang, avec un statut de *primus inter pares* pour l'arabe classique » (Neddar, 2013, p. 18)

tentation de céder à un effet de mode, ou poussés — de manière implicite ou explicite — à emprunter des directions dictées par certains pouvoirs supranationaux ou bailleurs de fonds » (Rogiers, 2011, p. 1).

Comme l'ont déjà montré plusieurs auteurs (D'Hainaut, 1998), (Demeuse & Strauven, 2006), la mise en place d'une réforme requiert deux niveaux de décisions qui interfèrent : décision politique (liée à la politique éducative) et décision technique portant les modalités de la mise en œuvre de la réforme envisagée. La première est du ressort du pouvoir politique en place ; tandis que la seconde revient au département ministériel chargé de l'éducation dans le pays. En d'autres termes, et comme l'avons-nous souligné supra, le politique décrète le texte de loi servant de berceau pour le changement à venir. Quant au pédagogique, il se procure la tâche de réfléchir à une éventuelle structuration correspondant aux nouvelles orientations consacrées par la loi. Les deux volets doivent aller de pair de crainte qu'il y ait des séquelles indésirables :

Ces deux niveaux de décision doivent s'articuler de façon harmonieuse : produire directement des démarches techniques à partir d'orientations politiques serait aussi aberrant que de construire une maison au « coup par coup », sans disposer de plans d'architecte. C'est à l'interface de ces deux niveaux que se situe le choix d'une approche curriculaire. Elle constitue l'architecture pédagogique d'un système éducatif, et conditionne à la fois la manière dont sont rédigés les programmes d'études, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels scolaires (Rogiers, 2011, p. 1).

S'agissant de reconsidérer le contexte national et mondial actuel, les responsables pédagogiques s'assignent la tâche d'amener l'école à la hauteur des aspirations plurielles. Pour ce faire, le parcours est long et commence très souvent par les curricula. Pour ce qui nous concerne, seul le curriculum de la langue française nous intéresse.

2.1. Pourquoi réécrire un curriculum de langue ?

La réécriture du curriculum de langue est motivée par les multiples facettes du changement sociétal associées à la mondialisation. Ce changement est donc l'eau qui fait tourner le moulin et par là même constitue un argument d'autorité qui inspire les réformes de par le monde.

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

Pour Miled (2011), les facteurs qui peuvent induire à la reconfiguration d'un curriculum de langue sont nombreux, néanmoins, lui, il en retient cinq. Le premier facteur est lié aux besoins récents en matière d'éducation. Il s'agit de faire correspondre la praxis scolaire à l'évolution socio-économique et culturelle de la société : « *la flexibilité d'un curriculum est un des éléments importants d'un système éducatif si l'on souhaite qu'il puisse s'adapter aux besoins sociétaux en matière d'éducation* » (Jonnaert, Moussadek, & Rosette, 2009, p. 22). Dans le cas du français en Algérie ayant un statut toujours étranger, les curricula et les programmes sont en nette inadéquation avec la réalité sociolinguistique du pays selon laquelle le français est une langue seconde. On peut facilement donc dire que les nouveaux curricula datant de 2003 jusqu'à nos jours sont en décalage conséquent avec les évolutions sociétales nationales et internationales.

Les deuxième et troisième facteurs sont en rapport avec l'émergence de nouvelles références linguistiques et didactiques susceptibles de révolutionner l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie. En effet, si l'on prend le cas de l'Algérie, et en raison de son appartenance à un « espace géostratégique » (Dourari A., 2012) (proximité de l'Union européenne surtout), il va de soi que les responsables éducatifs algériens s'appuient énormément sur le CECRL lequel constitue une référence méthodologique et didactique incontournable dans le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ainsi, l'émergence de nouvelles approches telles que l'approche communicative et son prolongement désigné par perspective actionnelle⁴⁶ ainsi que les nouveaux descripteurs linguistiques et culturels de la compétence communicative se présentant comme la finalité absolue pour le système algérien est une considération de taille face à laquelle les responsables auraient tort s'ils ne l'intègrent pas dans la nouvelle configuration curriculaire.

Le quatrième facteur concerne la mouvance pédagogique régionale (les voisins en l'occurrence: le Maroc et la Tunisie) et surtout internationale selon laquelle de nouvelles entrées curriculaires ont pris effet. À titre d'exemple, nombre de systèmes

⁴⁶ La perspective actionnelle, selon Christian Puren, est une évolution logique de l'approche communicative. L'auteur tiens à préciser que cette évolution tient au fait que « *l'on progresse de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui* » (Tardieu, 2008, p. 41)

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

éducatifs à travers le monde au sein desquels le besoin de remplacer la pédagogie par objectifs par celle des compétences, jugée plus efficace et plus équitable⁴⁷ s'est fait sentir.

Le cinquième facteur résulte du diagnostic qui, dans la majorité des cas, recommande des réglages sinon l'introduction de la nouveauté dans les curricula et les programmes en vigueur. En effet, le français en Algérie fait encore débat. Langue d'enseignement dans presque la quasi-totalité des filières scientifique et techniques à l'université- un constat déjà établi-, le français devrait interpeler et les décideurs politiques et les concepteurs des programmes. À cela s'ajoute la prééminence des pédagogies transmissives dans les pratiques enseignantes. Lesdites pédagogies ont d'ailleurs plongé l'univers-classe dans la monotonie à cause des enseignements peu significatifs aux yeux des apprenants et n'ont par voie de conséquence menée qu'à maintenir le statu quo au lieu d'amener les apprenants progressivement à être capable de mobiliser savoirs et connaissance⁴⁸ afin de résoudre des problèmes et ce en multipliant les situations complexes auxquelles les apprenants sont constamment exposés.

Toutefois, une rénovation curriculaire ne peut être ciblée et efficiente que si elle fait l'objet d'une prise en compte des particularités du contexte de son implantation. Les facteurs déjà évoqués, qu'ils soient spécifiques au français ou commun à différentes disciplines, préparent d'emblée à cette contextualisation dont on se propose maintenant de développer quelques paramètres.

⁴⁷ Un des mérites de l'approche par les compétences est qu'elle a permis d'organiser les apprentissages dans des catégories bien précises dites « compétences » et par là même elle a rendu possible la description des profils en aval de toute formation. Cela ne veut nullement dire que l'approche par les compétences s'inscrit dans une parfaite contradiction avec la pédagogie par objectif. Le lien qui les attache est beaucoup plus complémentaire ; en effet, l'approche par les compétences offre un cadre d'action pédagogique large, adéquat mais aussi pertinent car elle a pour point de départ les besoins des apprenants.

⁴⁸ Le passage de la société de connaissance à la société de savoir n'est pas sans répercussion. Ce dernier exige de nouvelles approches pédagogiques et didactiques qui vont avec l'évolution des choses. C'est ainsi que l'on parle désormais de la pédagogie de l'intégration (qui sous-tend l'approche par les compétences

2.2.1. De la contextualisation à l'élaboration du curriculum

Souvent, le programme et le curriculum sont confondus, et ce selon la culture pédagogique des uns et des autres. Ils sont dans bien des cas pris l'un pour l'autre. Cela pourrait être préjudiciable aux réformes des systèmes éducatifs (Miled, 2011). Il s'avère ainsi nécessaire d'établir la distinction entre les deux notions (programme et curriculum). En effet, suivant une acception de plus en plus répandue, le curriculum serait l'ensemble d'étape et de phases d'un parcours ou processus qui mène nécessairement à une fin. Alors que le programme à la différence du curriculum, et dans son acception la plus large se définit comme étant un produit ou plus particulièrement une liste de contenus enseignables. Miled (2011) note à ce propos que :

D'après Hainaut (1988), le curriculum est un plan d'action pédagogique plus large que le programme d'études. L'élaboration d'un curriculum identifie ainsi un parcours éducatif pour une discipline donnée. Elle prend appui sur les valeurs assignées au système éducatif ou universitaire, conçoit une organisation et une programmation des activités d'enseignement/apprentissage, propose aussi des modalités d'évaluation des apprenants et éventuellement des exemples de situations appropriées (p. 65).

On peut conclure de là que le curriculum est ensemble complexe et que sa conception doit tenir compte de plusieurs paramètres à la fois. Cette complexité caractérisant la mise en place du curriculum tient au fait qu'il existe, selon Rogiers (2010), trois niveaux dans l'élaboration du curriculum :

- Le profil qui est intimement lié à la demande sociale ;
- les compétences évaluables et mesurables réparties par discipline ;
- les ressources à mobiliser ou l'objet d'enseignement-apprentissage en classe.

Il faut noter que ces trois niveaux visent à attribuer aux curricula une organisation cohérente. Cela n'assure cependant pas une mise en œuvre conforme à la structure complexe des curricula. En outre, les recommandations d'une entrée curriculaire (interdisciplinarité/ transversalité) font en sorte que les valeurs de références d'une société – ici la société algérienne- et qui devraient figurer dans les curricula de toutes les disciplines scolaires y compris celle des langues étrangères, le français entre autres, soient amplement rattachées au statut de cette langue dans le pays d'accueil (Miled, 2011). Si l'on prend à titre d'illustration, le statut du français en Algérie, qui continue à être considéré comme étranger, on constate d'emblée qu'il y a inadéquation entre le

statut de cette langue et les valeurs universelles qui lui sont assignées telles que la tolérance, le respect de l'autre, le vivre-ensemble, etc.

Quant aux objets d'apprentissage (contenus), il est communément admis dans le monde didactique et pédagogique que c'est le curriculum qui les détermine suivant une progression susceptible de développer les compétences visées. Ces dernières constituent un repère incontournable pour la répartition⁴⁹ des apprentissages dans des cadres didactiques adéquats qui sont les séquences et les projets pédagogiques. De même pour les outils d'évaluation qui requièrent un type d'activités allant avec les objectifs et les compétences ciblées.

Un autre aspect, et non des moindres, qui mérite que l'on s'y penche : celui de la contextualisation. En effet, si les trois niveaux dont parle Rogiers ci-dessus se sont avérés indispensables, la contextualisation, quant à elle, est aussi un critère dont l'importance est capitale. Elle suppose que l'on tienne compte des données du contexte d'implantation de la réforme à venir (Miled, 2011). Pour ce faire, l'auteur recommande de faire reposer le curriculum sur les trois composantes suivantes : « *une prise en compte des données sociolinguistiques et éducatives spécifiques, le choix d'une organisation curriculaire et la concrétisation des principes propres à l'évolution de la didactique correspondante* » (p. 67) et que nous exposerons ci-dessous une à une.

2.2.1. La prise en compte des données sociolinguistiques et éducatives spécifiques

Pour atteindre une efficacité optimale, le curriculum doit, eu égard au statut de la langue à enseigner, le français en l'occurrence, surtout refléter une correspondance entre les contenus enseignables d'une part ; et les besoins langagiers réels à la fois individuels et institutionnels d'autre part. Cette articulation est rendue nécessaire, probablement de manière irréversible, par l'évolution de la société. Dans tel contexte, il importe également de prêter attention à l'évolution didactique, faute de quoi tout enseignement de langue courrait le risque de passer peu motivant pour les apprenants :

⁴⁹ Une répartition-standard qui peut faire, par la suite, l'objet d'une adaptation de la part de l'enseignant et ce suivant les rythmes d'apprentissage de sa classe.

Ainsi, une description dépassionnée et sereine du statut sociopsycholinguistique du français peut figurer en amont de toute action curriculaire et contribue à donner du sens à des apprentissages grammaticaux jugés encombrants ou des savoirs littéraires et culturels peu adaptés. Cerner au préalable les fonctions administratives, socioprofessionnelles et éducatives du français, identifier des perceptions significatives que les enseignants et les élèves ont de cette langue marquée d'une charge affective particulière, analyser ses types de contacts avec les autres langues en présence et en particulier la langue première, peuvent constituer autant d'éléments de contextualisation sur lesquels prennent appui à la fois le concepteur du curriculum prescrit et, à un autre niveau, l'enseignant qui prépare et met en œuvre ses séquences didactiques (Miled, 2011, p. 68).

Un autre aspect qui peut s'avérer crucial dans l'élaboration du curriculum est lié aux pratiques méthodologiques spécifiques aux autres langues en présence à l'école : l'arabe classique et le tamazight qui permettent souvent des transferts efficaces vers d'autres langues et vice versa.

2.2.2. Le choix d'une organisation curriculaire⁵⁰

Il s'agit là de concevoir un cadre global dans lequel on inscrit tout le processus de formation. Pas comme avant certes, où il était question de dispenser un enseignement en vrac à visée encyclopédique : « [...] *les programmes antérieurs étaient formulés en termes d'objectifs, obéissant à une méthodologie d'élaboration du curriculum qui reposait sur une approche analytique très fortement inspirée des perspectives behavioristes* » (Legndre, 2004, p. 27), mais plutôt envisager l'enseigner comme un tout indissociable vers lequel convergent toutes les disciplines enseignées à l'école. Depuis l'entrée en vigueur de la réforme de 2003, la praxis scolaire a connu un changement de paradigme de grande envergure. En effet, il est beaucoup plus question de proposer une organisation harmonieuse, graduelle et rationnelle des apprentissages.

⁵⁰ Au sujet du choix d'une entrée curriculaire, Miled (2011) distingue deux entrées essentielles : l'approche par les compétences que nous allons détailler dans les pages qui suivent et l'entrée par la perspective actionnelle, la nouvelle orientation du Cadre européen commun pour les langues. Il estime que ces deux approches convergent sur plusieurs notions et démarches dans le processus d'apprentissage telles que le savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, évaluation, tâche d'apprentissage, situation de communication/ situation problème, etc. L'auteur n'a pas omis de mettre en garde contre toute tentative de vouloir souscrire à ce modèle sans pour autant de vouloir l'adapter au nouveau contexte d'implantation : « *Cependant, l'adoption de ce cadre pourrait échouer si on ne tient pas compte de la nécessité de son adaptation au statut qui nous préoccupe dans ce travail. Cet outil peut être discrédité s'il est perçu, par les utilisateurs du curriculum local, comme une simple importation européenne déguisée, surtout dans des contextes sensibles aux plans psycho linguistique et culturel comme ceux du FLS. On ne peut non plus souscrire entièrement à une standardisation d'un modèle destiné initialement à un public européen de FLE* » (Miled, 2009)

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

Dès lors, s'interroger⁵¹ sur le type d'approche à mettre au profit de l'enseignement est tout à fait légitime : « *faut-il faire reposer un curriculum sur des contenus, des objectifs, des attitudes, des compétences ?* » (Rogiers, 2011, p. 1) .

En effet, à observer le cas algérien, on constate d'emblée que l'approche mise en place à l'échelle du système éducatif est l'approche par les compétences⁵². Celle-ci se caractérise essentiellement, mais aussi globalement par l'intégration et la mobilisation des ressources déjà là afin de résoudre une situation problème à partir des tâches⁵³ que

⁵¹ Rogiers (2011) a montré que le choix d'une approche curriculaire obéit généralement à six critères fondamentaux à savoir :

- Reposer un curriculum sur un profil de sortie de l'élève : cela implique que l'on accorde de l'importance aux différentes valeurs dans lesquelles les élèves seront imprégnés au terme de leur scolarité, notamment obligatoire. Le tout doit bien entendu avoir un ancrage solide dans le projet éducatif de la société où l'enseignement-apprentissage des langues étrangères reste un facteur déterminant ;

- Apporter une réponse immédiate à deux principaux types de problèmes : problème d'efficacité interne où l'on enregistre un taux de redoublement et de déperdition scolaire effrayant et un problème d'efficacité externe comme la lutte contre l'analphabétisme et la qualification dans le marché du travail. ;

- Partir de l'existant est un élément-clé dans toute nouvelle entrée curriculaire. En effet, ne pas s'inscrire en rupture brutale avec les pratiques courantes et essayer de les valoriser tout en introduisant progressivement la nouveauté a de grande chance pour inciter les principaux acteurs de changement en l'occurrence les enseignants à y adhérer et donc le mettre en œuvre. Car comme le rappelle l'auteur : « *Les phases de changement sont au contraire très longues : on estime que cinq à dix années en moyenne sont nécessaires à un enseignant pour changer ses pratiques en profondeur* » (Rogiers, 2011, p. 3).

- Inscrire le curriculum dans une perspective pluridimensionnelle où tous les composantes et acteurs convergent afin de le réussir : aux programmes d'étude, composante focale, on peut ajouter d'autres tels que : la formation des enseignants, la conception du matériel didactique comme les manuels scolaires et les modalités d'évaluation ;

- Articuler le curriculum autour d'énoncés significatifs et pratiques : là il s'agit de concevoir des énoncés ancrés davantage dans les pratiques sociales de références ;

- L'évaluation des acquis scolaires : et ce à partir des énoncés bien formulés qui permettent un retour réflexif et par conséquent la mesure et l'évaluation.

⁵² Nous y reviendrons de façon plus détaillée infra.

⁵³ Comme nous l'avons évoqué supra, la notion de transfert présente dans la taxonomie de Viviane et Gilbert De Landsheere est très importante dans l'apprentissage des langues y compris étrangère. En effet, il incombe à l'enseignant de veiller à ne pas trop délimiter les tâches proposées à l'apprenant ; certes peut s'avérer pertinent, mais court le risque d'avoir une dérive utilitariste immédiate et qui par voie de conséquence devient moins transférable : « *dans la mise en œuvre de ces techniques, il faut être*

propose l'enseignant. Nous aurons l'occasion d'examiner cette approche en détail dans les pages qui suivent.

2.2.3. L'introduction des évolutions de la didactique de la discipline considérée

Celles-ci servent de référence pour les pratiques de classe. Les enseignants souvent y puisent des modèles théoriques avec des illustrations pertinentes. Si l'on prend donc pour exemple le français langue étrangère, on peut mesurer les avancées considérables qui ont été réalisées dans ce type de didactique. Bien que celle-ci soit récente (le passage de la notion de méthodologie à la notion de didactique s'est opéré à l'aube des années 80), mais cela n'empêche d'évoquer combien l'enseignement-apprentissage du FLE a évolué, et ce grâce toujours à cette didactique disciplinaire. Cette dernière tire sa légitimité et ses fondements des autres sciences solidement établies telles que : la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la pragmatique, la sociolinguistique... À titre d'illustration, aujourd'hui l'enseignement traditionnel selon lequel apprendre une langue signifie avoir un tas de savoirs grammaticaux sur celle-ci se voit reléguer au second plan. Désormais, le devant de la scène est occupé par la capacité à recevoir et produire dans cette langue. Autrement dit, il est question de nos jours de développer la compétence de communication linguistique et culturelle chez l'apprenant où les acquis grammaticaux ne servent que de passerelles pour manifester la performance en cette langue. C'est dans cet esprit que s'inscrivent les nouvelles orientations didactiques et pédagogiques du curriculum algérien pour le français langue étrangère : « *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur* » (Ministère de l'Education nationale, 2009, p. 32)

attentif à éviter de proposer des compétences trop liées à une situation ou à un contexte de travail particulier, en préparant la généralisation et le transfert» (Depover & Noel, 2005, p. 127)

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

Il convient de noter ici que l'introduction des nouveautés didactiques peut même être inspirée des autres didactiques des langues en présence à l'école⁵⁴, dans le cas algérien, à côté du français : l'arabe, le tamazight et l'anglais :

Prise comme un facteur possible de contextualisation des programmes dans des situations bilingues, une harmonisation méthodologique peut impliquer un rapprochement dans les types de compétences visées, la conception de l'apprentissage ainsi que dans les démarches didactiques retenues dans les curricula des deux langues présentes à l'école. Prise comme un facteur possible de contextualisation des programmes dans des situations bilingues, une harmonisation méthodologique peut impliquer un rapprochement dans les types de compétences visées, la conception de l'apprentissage ainsi que dans les démarches didactiques retenues dans les curricula des deux langues présentes à l'école (Miled, 2011, p. 73).

À revenir à la réforme algérienne des programmes de FLE mise en vigueur dès 2003, on trouve qu'elle cadre certes avec l'organisation générale susmentionnée établie par Miled (2011), néanmoins on remarque quelques dysfonctionnements qui persistent. Cette carence et par là même maillon faible perçu dans le fonctionnement général du système a pour origine, entre autres⁵⁵, la formation des enseignants de FLE qui demeure jusqu'à nos jours problématique, en dépit des efforts déployés par la tutelle afin de juguler toutes les difficultés ayant trait à la pratique enseignante en classe de FLE.

2.3.La réforme scolaire de 2003 : quoi de neuf ?

À examiner les différentes réformes et réorganisations du système éducatif survenant à des niveaux et des périodes différentes, on finit par se rendre compte que celles-ci manquaient de cohérence et de crédibilité interne et externe⁵⁶. En effet, aucune approche

⁵⁴ L'idée de transfert évoquée supra (voir la page 76).

⁵⁵ Car l'on entend aujourd'hui des voix qui s'élèvent et pointent de doigt les nouveaux curricula jugés trop ambitieux et donc si complexes pour une mise en pratique adéquate et harmonieuse.

⁵⁶ C'est la président de la République qui fait le constat que « [...] la politique éducative suivie jusqu'ici dans notre pays s'appuyait sur des principes (démocratisation, arabisation et orientation scientifique et technique) qui ont recueilli dans l'ensemble un large consensus au niveau national, mais cette politique n'a, par contre, jamais été mise en œuvre dans le cadre d'une démarche globale et cohérente. Notre système éducatif a, de ce fait, connu de graves carences et dysfonctionnements s'exposant ainsi, très largement, aux contraintes idéologiques et aux dérives politiques qui ont dénaturé sa finalité. Le développement quantitatif de l'enseignement ne peut, hélas, en dépit des efforts consentis, masquer les insuffisances constatées qui se traduisent à la fois par une baisse significative du niveau général de l'enseignement, une dévaluation des diplômes délivrés à tous les niveaux, une forte déperdition scolaire et l'exclusion chaque année de centaines de milliers de jeunes sans qualification ni perspective

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

globale n'a été retenue pour la structuration/ restructuration des réformes précédentes ; on réformait sans même s'appuyer sur une évaluation scientifique du système éducatif. Tout cela, avait été à l'origine de graves distorsions. Le constat est alarmant selon le président de la République Abdelaziz Bouteflika

Aujourd'hui, force est de constater que l'école ne sait plus répondre aux attentes légitimes et aux besoins réels de la collectivité. Cette situation alarmante, due en grande partie à l'absence de vision et à une mauvaise articulation entre les différents paliers du système éducatif, a été aggravée par une insuffisante liaison avec l'environnement interne et le manque d'ouverture sur l'universel qui ont également pesé lourdement dans le processus de dégradation générale. [...]

Il me paraît important de rappeler, à cet égard, que l'absence d'évaluation scientifique et rigoureuse du système a conduit à plusieurs reprises par le passé à des appréciations souvent approximatives et controversées parce que totalement désincarnées par rapport à la dimension réelle des véritables enjeux et des défis que l'École devait relever [...] (Bouteflika, 2000a, paragr. 12-13-18).

À peine deux ou trois mots qui reviennent pour rendre compte de la réalité de l'école algérienne dans les années 2000 : école *sinistrée* ou école profondément *malade*, aux dires du président Bouteflika. Dès lors, il y avait eu urgence de procéder à une refonte globale de l'ensemble du système éducatif afin de le rendre à la hauteur des aspirations sociétales. C'est alors à la Commission Benzaghrou (CNRSE) qu'est dévolue la tâche de cerner les carences de ce système et d'en établir ainsi un constat objectif, en vue de faire naître de tout cela de solides assises sous-tendant la politique éducative et la refonte à venir pour prendre en charge le malaise de l'école algérienne. Après avoir établi un constat de carence qui doit provenir d'une évaluation scientifique rigoureuse, ouvrant ainsi la voie à une étude approfondie du système éducatif, le chef de l'état, à propos de cette commission et les tâches qu'elle doit accomplir, tient à préciser que

[...] il appartient à la Commission de proposer un projet comportant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative pour une période couvrant celle d'une génération, dans le cadre d'une démarche globale, intégrée et cohérente en adéquation avec l'environnement interne et externe, les exigences économiques, sociales, culturelles et de modernisation du pays ainsi qu'avec les tendances mondiales dans le domaine de l'éducation.

[...] Dans le cadre de cette démarche, la Commission étudiera et proposera sur la base du diagnostic établi, à la faveur d'un rapport circonstancié, ce qui lui

d'intégration professionnelle ou sociale. Nous savons aussi que, malgré les taux de scolarisation affichés, il est établi que les poches de non-scolarisation et les phénomènes de déscolarisation persistent et continuent de s'élargir, en particulier au détriment des filles et des catégories sociales à faible revenu, de sorte que le taux d'analphabétisme, y compris chez les jeunes, reste, encore aujourd'hui, trop élevé » (Bouteflika, 2000a, paragr. 9-10).

apparaîtra comme mesures nécessaires et urgentes applicables dans des domaines jugés prioritaires [...] (Bouteflika A. , 2000, pp. para.3-4-7).

Cette nouvelle politique éducative servant de cadre légal à la réforme envisagée et entamée dès la rentrée scolaire 2002-2003 a vu le jour à travers les dispositifs et textes législatifs, dont la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008 et le référentiel général des programmes (CNP, MEN, 2009) ainsi que le guide méthodologique d'élaboration des programmes (CNP, MEN, 2009) constituent les principales références.

À noter que les textes de loi ont tardé à venir pour asseoir la réforme préconisée. De plus, l'introduction de toutes/ une partie des innovations recommandées dans le rapport de Benzaghou, avait pour unique fondement la volonté politique manifestée en des décrets sans pour autant accélérer le processus de génération de textes législatifs et juridiques cadrant ladite réforme et montrant éventuellement les modalités d'application. Ceci a généré autant de disparités tant au niveau de conception des programmes et des matériels didactiques tels que les manuels qu'au niveau des pratiques enseignantes qui ont longtemps erré et ne semblaient pas trouver le bout du tunnel. En effet, nous allons dans les pages qui suivent revenir sur le processus de la mise en œuvre ainsi que les différentes étapes de cette réforme afin d'en saisir d'abord l'envergure ; ensuite, mesurer les apports et les limites.

2.3.1. Le processus de mise en œuvre de cette réforme

Compte tenu de la complexité d'entreprendre une telle réforme, réfléchir à un cadre adéquat dans lequel s'inscrit le dispositif d'exécution de cette réforme s'est avéré un impératif absolu. Une telle situation requiert de prime abord la mise en place d'un processus graduel et réfléchi pour permettre à ce projet d'aboutir. Pour ce faire, le président de la République a procédé avant toute chose à l'installation d'une commission nationale ayant pour tâche la réforme du système éducatif : CNRSE⁵⁷. Les travaux de cette commission ont souligné l'importance d'une structuration harmonieuse et progressive de cette réforme pour ne pas être déboussolé à mi-chemin. C'est alors que s'est dessinée la première phase de cette réforme : il s'agit de revoir

⁵⁷ Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif.

les textes de loi toujours en vigueur jusqu'ici. Et ce non seulement pour légitimer l'entreprise à venir, mais également pour en assurer les outputs. C'est ainsi que s'est imposée la promulgation d'une nouvelle loi portant tout un projet de société en matière d'éducation ; celle de 2008 venant ainsi se substituer à l'ordonnance du 16 avril 1976 qui ne semble pas du tout pouvoir relever les défis et les enjeux du monde moderne.

En plus de ce dispositif législatif et cadre juridique de référence qui constituent un préalable, la CNRSE a doté la réforme d'instances de consultation et de concertation, en l'occurrence l'Observatoire national des réformes de l'Éducation et le Conseil national des programmes. Ceux-ci s'occuperont des questions pédagogiques et techniques et préconiseront des recommandations au ministère de l'Éducation nationale quant aux différents segments et étapes de la conduite de la réforme.

Une troisième entorse, celle de l'absence d'un référentiel général des programmes, est restée au stade de projet depuis 2006 et n'a été promulguée qu'en 2009, après avoir été mise en conformité avec la loi d'orientation de 2008.

2.3.1.1. Du pilotage de la réforme éducative

C'est le ministère de l'Éducation nationale qui s'est chargé du pilotage de la réforme du système éducatif algérien lors du lancement de celle-ci à la rentrée 2003. Une instance qui n'a pas, pour le moins que l'on puisse dire, été restructurée à son tour pour pouvoir abriter à son enceinte une telle entreprise dont les enjeux sont décisifs pour la nation. Son mode de fonctionnement caractérisé à la fois par la verticalité administrative et pédagogique et le cloisonnement ne sont pas sans présenter certains obstacles. En effet, et dans le souci d'optimiser le produit de cette réforme, la tutelle, quant à elle, doit incarner à son niveau le nouveau modèle de changement pour espérer par la suite le transmettre à ses différents départements éducatifs. En dépit des perspectives ambitieuses et cohérentes qu'offrent une telle approche, Rogiers estime, lors de son passage en 2005 au niveau du PARE⁵⁸, nécessaire une « petite révolution » dans l'organisation du ministère de l'Éducation nationale algérien (2005a, p. 181) :

⁵⁸ Le PARE est un programme d'appui mis en place « Suite à la demande du gouvernement algérien d'une expertise internationale et d'un accompagnement de l'UNESCO dans la mise en place de la

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

Dans un système comme le système algérien, habitué à fonctionner plutôt de manière cloisonnée au sein de différentes directions du ministère, il s'agit là d'une petite révolution dans la mesure où accepter de manière articulée les différentes composantes du curriculum induit des changements au sein du fonctionnement du ministère : d'autres habitudes de travail, et d'autres procédures se mettent sur pied progressivement. Il s'agit donc d'une décision qui n'est pas sans conséquence sur le plan de la politique de gestion du ministère.

De toute évidence, le ministère de l'Éducation nationale n'est pas une entité inerte dans le sens où sa colonne vertébrale est essentiellement composée de ses cadres et experts occupants différents postes à plusieurs échelles. Bien que cette diversité soit requise et constitue en effet une richesse, mais elle peut être à l'origine de quelques controverses idéologiques et partisans étant donné que cette ressource humaine est de bords idéologiques et postures pédagogiques fort différentes. À ce titre, Bendahmane MEN (2012, p. 19) affirme que les programmes en Algérie tanguent entre trois attitudes : une attitude « encyclopédiste » où l'on met l'accent sur « la mémorisation-restitution des connaissances », et qui plaide pour le maintien du statu quo. Une deuxième attitude dite « instrumentaliste » se caractérisant par l'enseignement de la spécialisation sans pour autant favoriser la formation générale. Une troisième attitude appelée « empirique » où l'improvisation n'a pas de place quand il s'agit de la formation globale où chacun des acteurs éducatifs contribuera de par ses enseignements disciplinaires, mais surtout interdisciplinaires à l'accomplissement de l'ouvrage qui est la personne algérienne.

Ces deux facteurs, en l'occurrence la verticalité du mode opératoire du ministère et les formations idéologiques de son capital humain qui, faut-il le dire, se disputent le terrain ont laissé flotter des incohérences considérables à tous les niveaux du système éducatifs. Et les tâtonnements des enseignants en classe ne sont que des prémises d'un malaise dont l'objet sont les enseignants, eux-mêmes, ce qui affectera de facto leur pratique et donc la construction du citoyen de demain vers qui aspire l'école algérienne.

réforme, un programme de coopération a été défini et un accord de coopération signé à Paris en octobre 2003 par le Ministre de l'Éducation nationale et le Directeur général de l'UNESCO. Cet accord constitue la base officielle du Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE). Ce programme d'appui a permis une série de mesures d'accompagnement technique durant la période 2004-2006 au niveau des trois axes principaux de la réforme que sont la planification, la formation et le renouveau des curricula [...]» (Tawil, 2006, p. 36)

2.3.1.2. Les programmes (de langue)

Le diagnostic établi⁵⁹ a révélé que le français en Algérie ne fait que stagner, et ce d'un point de vue pratique. Cette stagnation est, d'après les spécialistes participant aux travaux de la CNRSE, due aux raisons suivantes : « *qualité médiocre des manuels scolaires ; insuffisance et faiblesse de l'encadrement ; mais surtout ; faiblesse des programmes et des contenus* » (2001, p. 124). C'est ainsi qu'une révision radicale, ponctuelle et périodique des programmes s'est avérée nécessaire pour pallier les dysfonctionnements compte tenu des changements qui se sont opérés et s'opèrent encore dans leur entourage.

Toutefois, espérer changer toute la réalité du système éducatif algérien du jour au lendemain est une tentative, de prime abord, vouée à l'échec. Pour que la refonte de l'éducation prenne effet, elle devrait se procurer le temps qu'il faut et par là même se faire d'une manière graduelle. C'est-à-dire par étapes ; ceci offre des intervalles temporels pour l'évaluation, et le cas échéant, à la remédiation aux niveaux macro et micro du système éducatif.

2.3.2. Les étapes de la mise en œuvre de cette réforme

Le processus de la mise en œuvre de la refonte éducative en Algérie a été marqué par quatre principales étapes.

La première étape était celle de l'implantation survenue en 2002. À cette implantation on reprochait la précipitation et parfois l'improvisation dans l'application des mesures d'urgence recommandées par la commission nationale de la réforme du système éducatif. Ces mesures cadraient avec le constat urgent de la situation d'autarcie⁶⁰ dans

⁵⁹ Rapport de la commission nationale de la réforme du système éducatif dirigée par Ben Ali Benzaghrou.

⁶⁰ A ce propos, note que : « *Il faut donc bien admettre aujourd'hui que l'Algérie – à l'image de la plupart de ses voisins du Maghreb –, est restée longtemps en retrait du mouvement de transformation rapide du monde qui travaille l'ensemble des écoles et sociétés développées. Car, cependant que les concepts de mondialisation et de globalisation commençaient à poindre dans l'univers occidental, le champ socio- politique maghrébin semblait curieusement figé dans l'invariance de ses modèles de représentations culturelles et idéologiques : persistance des dirigeants à n'imaginer le monde qu'à travers des catégories d'ontologie, c'est-à-dire à partir de valeurs puisées dans un passé communautaire sacralisé (religion, rites et mythes), formant ainsi le creuset émotionnel de puissants réflexes de conservation idéologique et culturelle ; repli corrélatif de la société dans des actions*

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

laquelle se trouvait le système éducatif algérien. Globalement, cette étape a aussi été caractérisée, d'une part, surtout par l'approche par les compétences en tant qu'approche pédagogique retenue pour dispenser et organiser les enseignements ; d'autre part par l'entrée curriculaire par les programmes et les manuels⁶¹.

La deuxième étape débutant dès 2006 se voulait plus réfléchie. Car corriger les incohérences constituait une priorité extrême. Trois ans après la mise en marche de la réforme, les autorités éducatives du pays se sont rendu compte que les programmes et les manuels en vigueur s'apparentent davantage à une simple opération de transposition de ceux du modèle québécois. Car il semble que « la première génération des programmes » (Tawil, 2005, p. 39) est inspirée de la réforme québécoise de 2000⁶². Il ne sert donc à rien le fait de copier l'autre sans jamais prendre en considération les spécificités du contexte auquel est destinée la réforme en question. Ainsi, les décideurs éducatifs ont sollicité l'expertise de l'UNESCO et du BIEF à partir de 2005⁶³ afin d'accompagner la réforme éducative algérienne et préserver ses particularités par rapport au reste du monde.

La troisième phase, consacrant le principe d'une évaluation périodique, une évaluation nationale de la réforme a été menée en 2009-2010. Sur ce, Berkaine (2015) note que :

Suite aux résultats non concluants, si l'on considère notamment la question de la baisse des acquis des élèves que les ministres qui se succèdent à la tête du MEN

symboliques (rejet de l'altérité culturelle) et politiques (socialisme spécifique, industrie industrialisante...) » (Thaaalibi, 2005, p. 22).

⁶¹ Nous y reviendrons infra.

⁶² Bebbouchi (2012) remet en question la pertinence d'un tel choix et les retentissements qui pourraient avoir lieu. Il reproche ainsi aux décideurs de ne pas avoir pris suffisamment de temps et leur surtout manque de précision puisque les choses ont été faites dans la hâte. Pour lui, une telle question est incontournable et inévitable dans le processus de l'innovation. En d'autres mots, ne s'agit-il pour autant de calquer l'autre pour pouvoir parler d'innovation. Cela implique que l'on tienne compte des spécificités du contexte où l'on cherche à implanter la nouveauté. C'est ainsi qu'il s'interroge : « *La Réforme de l'Éducation se base sur l'approche par compétences, les décideurs ayant été convaincus de l'efficacité de cette méthode, en particulier par les québécois. Est-ce un produit importé qu'on essaie à tout prix d'écouler dans notre pays ?* » (p. 117).

⁶³ La mise en place du premier PARE, sous l'égide du MEN et de l'UNESCO piloté par Nouredine Toulbi-Thaâlibi et Xavier Roegiers³⁶⁸ et son équipe a donné lieu à une analyse de l'état de la mise en œuvre de la réforme, dont Roegiers fait ressortir un certain nombre d'insuffisances voire de distorsions dans son article « programme d'Appui à la Réforme du Système Éducatif Algérien (PARE), « appui au développement des programmes et des manuels scolaires de qualité ».

reconnaissent volontiers, le constat est aussi, il faut le dire, à l'existence d'un certain nombre de distorsions que les allègements des programmes et la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration n'ont pas pu corriger. Par ailleurs, l'*application* de la pédagogie de l'intégration dans plusieurs pays n'aurait pas donné les résultats escomptés (pp. 346-347).⁶⁴

Un tel constat fait surgir la question de la légitimité de la réforme entamée et si l'on n'a pas pris le train en marche au lieu de se procurer suffisamment de temps pour réfléchir à une entreprise d'une telle envergure. Cela revient à dire qu'il était et l'est toujours, impératif d'en mesurer les enjeux futurs inhérents à un blocage éventuel qui pourrait surgir le long du parcours et prévoir par ricochet différentes pistes d'action sinon plan de sauvetage afin de mettre le cap sur les finalités et objectifs fixés et de ne pas perdre ainsi le nord .

2.3.3. Une entrée curriculaire d'abord

À la différence de l'organisation curriculaire dont nous avons parlé ci-dessus et qui consiste à trouver des points communs aux disciplines enseignées à l'école où ce qu'on appelle autrement l'interdisciplinarité, l'entrée curriculaire se rapporte à la question par quoi commencer la réforme. En effet, Roegiers présume que plusieurs possibilités existent quant à l'entrée à privilégier dans une révision curriculaire :

- certains sont entrés directement par une révision des programmes scolaires ;
- d'autres privilégient l'entrée par l'évaluation ;
- d'autres privilégient l'entrée par les pratiques de classe ;
- d'autres privilégient l'entrée par les outils didactiques et par les manuels scolaires ;
- d'autres enfin privilégient l'entrée par la formation initiale des enseignants (2008, p. 17).

Quant à l'Algérie, Roegiers fait remarquer qu'elle fait partie des pays qui ont opté pour une entrée par les programmes et les manuels scolaires : « *d'autres mettent d'emblée l'accent sur le changement des manuels scolaires, comme élément majeur de la*

⁶⁴ Cette pédagogie d'intégration a fait couler beaucoup d'encre auprès de plusieurs pays surtout africains qui d'ailleurs étaient parmi les premiers à l'avoir adoptée : « *Des rapports commandités des organismes internationaux, portant sur la mise en œuvre de l'APC et de la pédagogie de l'intégration notamment, ont en effet montré des résultats non concluants et beaucoup de confusions entourant la mise en œuvre de cette nouvelle approche dans un certain nombre de pays africains* » (Berkaine, 2015, p. 347)

généralisation : [...] Mauritanie, Algérie » (2008, p. 17) . Ce que confirme Adel⁶⁵ qui parle d'une réforme radicale des programmes scolaires :

Les évaluations faites jusqu'à présent du système éducatif, bien que partielles, s'accordent sur la nécessité d'accélérer la réforme radicale des programmes scolaires. [...] Pour ce faire, il est nécessaire de se préparer à mettre en place des programmes nouveaux basés sur des choix méthodologiques valables et des visions claires quant à leurs finalités, ainsi qu'une vision bien définie des objectifs escomptés et des méthodes permettant de les atteindre (2005, p. 45).

2.3.4. L'approche par les compétences : de ce nouveau paradigme dans la praxis scolaire en Algérie

L'approche retenue pour appuyer la réforme du système éducatif est l'approche par les compétences. Il sera donc question dans les lignes qui suivront d'apporter des clarifications autour du terme compétence dont la signification certes est standard, mais elle change à quelques nuances près suivant le domaine d'utilisation.

Pour notre part, nous allons approcher le concept de compétence d'un point de vue pédagogique et didactique. Cela ne devrait toutefois pas empêcher d'autres angles d'approche si besoin se fait sentir.

2.3.4.1. Compétence : un « mot-éponge »⁶⁶

Si, dans l'enseignement par compétence nous entendons la capacité de recevoir et de produire dans une langue donnée, ce mot nomade ne peut cependant pas occulter les difficultés de la « *transposition au champ éducatif d'un concept-slogan à la sémantique aussi labile* » (Bronckart & Dolz, 2002, p. 28). Ce caractère *labile* vient de la difficulté de sa définition laquelle tient à la manière de s'en servir en classe compte tenu des références théoriques et épistémologiques fort variées d'où il puise son origine (Berkaine, 2015). Ce sont là autant d'éléments de fragilité :

⁶⁵ *La réforme radicale ne signifie pas qu'il faille négliger des expériences antérieures accumulées, mais plutôt qu'il convient de trouver une synergie et réaliser une compatibilité avec les situations nouvelles qui sont le produit des changements fondamentaux qu'ont connus la société algérienne et d'autres sociétés à travers le monde : changements politiques, économiques, culturels et sociaux qui sont également le résultat de l'évolution scientifique rapide et de ses applications psycho-pédagogiques » (Adel, 2005, p. 45).*

⁶⁶ Cette expression est empruntée à Amaury Grimand, professeur français en ressources humaines et management (2004, p. 1629)

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

La notion de compétence peut amener à se perdre dans une analyse abstraite, d'ailleurs difficile à mener, car les termes de « compétences » de « connaissances » de « socle » sont des expressions polysémiques plutôt que des concepts stabilisés et bien identifiés ; on n'est jamais très sûr de parler de la même chose quand on les emploie, et on passe beaucoup de temps à s'expliquer, sans être sûr d'y parvenir (Perrenoud P. , 1996, p. 4).

De son côté, Roger-François Gauthier (2006) fait remarquer qu'il existe un certain nombre de difficultés entourant la définition du mot « compétence ». Il attire l'attention également sur la polysémie de ce mot. À cet effet, il déclare que :

Selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées [...]. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique [...]. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre (p. 79).

Il faut reconnaître par ailleurs qu'envisager la notion de compétence en dehors de la linguistique au sein de laquelle a vu le jour peut s'avérer déroutant. Il est donc judicieux de remonter aux origines de cette notion pour comprendre par la suite les évolutions conceptuelles qu'elle a subies. En effet, le premier à avoir utilisé la notion de compétence est l'américain Noam Chomsky (1971) dans son célèbre ouvrage intitulé : *Aspects de la théorie syntaxique*⁶⁷. Pour le linguiste, la compétence est une : « *connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés* » (Galisson & Coste , 1988, pp. 105-106). Aussitôt, cette notion de compétence a envahi le discours pédagogique contemporain. Beaucoup de chercheurs et d'enseignants en usent et lui confèrent parfois une sémantique qui lui est impropre. Elle est devenue de ce fait un *mot-valise* (Fratter, 2004). Outre son investissement dans la conception chomskyenne, de la compétence, Hymes (1984), a le mérite de l'avoir associée à la communication

⁶⁷ Cet ouvrage traduit de l'anglais par Jean Claude Milner et paru aux éditions Seuil en 1971 (la version anglaise a paru en 1965), sert une référence principale pour les études linguistiques et didactiques aujourd'hui. La compétence pour Chomsky est une : « *connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés* » (Galisson & Coste , 1988, pp. 105-106)

dans le cadre de ses travaux en ethnologie de la communication⁶⁸. Par la suite, la linguistique et la didactique des langues s'en sont emparées et en ont fait une notion-clé celle de : *compétence de communication*. À partir des années 70-80 « *sa récupération, « adoption-adaptation », par le domaine du travail et de la formation ont donné lieu à l'essor considérable de la notion, d'où le foisonnement de définitions et de descriptions qu'elle connaît actuellement* », note (Berkaine, 2015, p. 47).

Pour l'essentiel, et en ce qui nous concerne, nous l'envisagerons dans le cadre de la didactique des langues-cultures. En effet, pour Cuq le terme de compétence renvoie à « *trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* » (Cuq, 2003, p. 48). L'auteur rajoute que :

Si la langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme toute ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe les concepts de compétence linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques (Cuq, 2003, p. 49).

L'auteur suppose que l'on peut considérer la compétence linguistique et communicative comme deux composantes essentielles d'une compétence plus générale dite socioculturelle.

2.3.4.2.L'approche par compétences : quelle origine ? Et quels paradigmes de référence ?

Globalement, dans le système éducatif algérien des années avant 2003, on peut dire qu'il y a eu centration sur les connaissances. L'approche d'enseignement-

⁶⁸ Les travaux de Hymes se veulent un complément aux travaux de Chomsky. En effet, la conception chomskyenne ne tient pas compte de la réalité sociale du locuteur. Autrement dit, la compétence dont parle Chomsky est une connaissance pure et dénuée de tout aspect interactif lié au contexte social de l'échange. C'est dans l'objectif de contrecarrer ce « réductionnisme » que Hymes « *propose la compétence de communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : la cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs adéquation aux normes sociales, etc.* » (Cuq, 2003, p. 48).

apprentissage était synonyme de possession de connaissances ; « l'apprendre » ne se réalise que lorsqu'un tas de savoirs et de connaissances s'accumule.

Or, comme le constate (Hirtt, 2009) « *dans l'approche par compétences, l'usage que l'on fait de la connaissance a plus d'importance que la connaissance elle-même* » (p. 24). Il s'agit là d'une approche globale dont le principe de fonctionnement général réside dans le fait de mobiliser plusieurs ressources⁶⁹ à la fois en vue de résoudre un problème donné. C'est pourquoi Letor et Vandenberghe soulignent que « *les connaissances sont en perpétuelle remise en question et [...] leur complexité est telle que leur usage pertinent est à privilégier à leur possession* » (2003, p. 6). C'est cette conception de ce qui est l'approche par les compétences qui convient le plus au domaine de l'apprentissage. Cela confirme aussi l'existence de plusieurs types d'approches appelées approches par compétences selon que l'on se situe dans un domaine ou dans un autre.

Toutefois, il convient de noter qu'il y a ici deux conceptions tout à fait différentes l'une de l'autre. D'une part, celle de l'apprentissage suivant une perspective qualitative sans jamais mettre de côté la quantité ; d'autre part celle allant avec la conception productiviste⁷⁰ de ce qui est l'approche par les compétences dont l'unité de mesure, pour se prononcer, sur la qualité est bien la quantité, appelée également, efficacité :

De nouveau, si une telle conception [*la quantité des produits*]⁷¹ peut être admise dans un contexte de production, elle est inacceptable dans un contexte d'apprentissage [*car l'on vise beaucoup plus l'efficacité résultant bien entendu de la complexité*]. Renoncer à maîtriser la complexité [*dans le monde du travail*], au nom de l'efficacité, voilà typiquement une démarche productiviste qui se situe à l'opposé d'une démarche d'accès à la connaissance et d'accès à la compréhension du monde. L'idée de « connaissances en perpétuelle remise en question » mérite également qu'on s'y arrête (Hirtt, 2009, p. 24).

Telle est une des raisons qui font croire à Hirtt et bien d'autres en l'existence d'une pluralité d'approches par compétences distinguant ainsi celle en usage dans le domaine

⁶⁹ Cela concerne aussi même les connaissances acquises en dehors de l'école et réciproquement.

⁷⁰ C'est-à-dire celle caractérisant le marché du travail.

⁷¹ C'est nous qui mettons en italique.

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

de l'éducation de celle en usage dans le monde du travail⁷²: « [...] deux « approches par les compétences », celle qui vise l'École [...] et celle qui vise l'organisation du marché du travail et que désire le patronat [...] »(Hirtt, 2001, p. 3).

À regarder donc de plus près le contexte d'implantation- contexte algérien bien sûr- de l'approche par les compétences, on se rend vite compte que la précipitation dans la mise en action de cette approche est une caractéristique phare de la réforme. On a cherché à tout prix à révolutionner l'école algérienne sans préalable. Le monde change, nous devons donc changer, voilà le type de raisonnement qu'avaient tenu les responsables éducatifs des années 2000. Même si le rapport de la commission de Benzaghrou recommande une telle révolution ou « petite révolution » pour revenir aux propos de Rogiers, ceci ne légitime pas pour autant l'importation d'un cadre général destiné au départ à une société qui n'est pas la nôtre, donc non conforme⁷³, et vouloir par la suite y inscrire des nouveautés didactiques et pédagogiques. Celles-ci proviennent pour la plupart du monde de la recherche, principalement, des sciences humaines et sociales, que nombre d'enseignants, praticiens du terrain et la colonne vertébrale de l'opération pédagogique, souffrent pour s'y conformer/ adapter. Les difficultés qu'ont manifesté, et manifestent encore, les enseignants se sont compliqués davantage en l'absence d'une théorie didactique de référence. Ceci a donné lieu à un débat fervent dont le centre s'articule autour des paradigmes scientifiques et épistémologiques⁷⁴ qui servent de références à l'approche par les compétences, l'entrée privilégiée par les autorités éducatives.

⁷² Nous tenons à souligner que même dans le monde de l'entreprise et du travail, il existe plusieurs types d'approches par compétences (Carette & Rey, 2010).

⁷³ On parle de la réforme de l'éducation au Québec (voir supra).

⁷⁴ Rogiers, lors de son passage au projet PARE, a remarqué que les concepteurs des curricula algériens confondent l'approche par les compétences avec la pédagogie constructiviste. Ceci forme un des obstacles majeurs de la réforme de l'éducation en Algérie. A ce propos, Hirtt note que : « dans la première (l'APC), le savoir n'est qu'un outil, un accessoire, dont on peut occasionnellement avoir l'usage dans la réalisation d'une tâche. Au contraire, dans une démarche constructiviste bien pensée, le savoir constitue le but même de l'apprentissage. Dans cette optique, explique très justement Francis Tilman, de l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain, « le savoir n'est pas au service de la compétence (...) ce sont les compétences, c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir qui sont au service de l'appropriation de celui-ci [Tilman 2005]. En pédagogie constructiviste, on met l'élève au travail sur une tâche, seul, en groupe ou en interaction avec le professeur, afin de lui faire découvrir, à travers le

Par ailleurs, et comme toute autre discipline aujourd'hui, et vu la complexité de son objet, la didactique des langues-cultures étrangères est contrainte d'aller vers d'autres disciplines pour y puiser quelques réponses aux questions d'apprentissage qu'elle soulève. Il en est ainsi pour l'approche par les compétences, en tant que cadre organisateur des apprentissages, puisant ses fondements dans plusieurs courants scientifiques⁷⁵ compte tenu de l'absence d'un consensus fixant des modalités d'apprentissages efficaces et convenables à toutes les tranches d'âges du public apprenant. Car il faut dire et souligner qu'à ce jour la science n'a pas encore réussi à dénouer l'énigme de l'apprentissage chez l'être humain :

6.2.2.1. À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. (...)

6.2.2.3. De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc. (l'Europe, 2001, pp. 108-109).

En d'autres mots, les réponses aux questions de la didactique se trouvent en dehors de son cadre. En effet, un des tenants de l'idée d'une « didactique complexe », Puren soutient qu'il est impératif de situer la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues dans le cadre d'une didactique complexe jugeant ainsi que celle-ci représente « [...] le lieu

problème à résoudre, la nécessité de concepts nouveaux, afin de l'amener à formuler des définitions ou des propriétés, afin de le conduire à découvrir ou à entreprendre une loi, afin de l'amener aussi à déconstruire ses idées préconçues, ses a priori... La résolution d'une tâche, d'une «situation-problème», est ici un moyen, un cadre dans lequel vont se construire des savoirs. Dans l'approche par compétences, on fait exactement le contraire : la résolution de la tâche est l'objectif final et le critère de réussite. Le savoir, lui, n'intervient que comme un accessoire. Peu importe qu'on le possède ou qu'on le trouve dans un livre ou sur Internet, peu importe qu'on le comprenne ou qu'on sache juste l'utiliser, peu importe qu'on le maîtrise entièrement ou qu'on n'en maîtrise que les aspects utiles dans le contexte de la tâche prescrite. Du moment que la tâche soit menée à bien. Entre les deux approches, le rapport à l'erreur se trouve entièrement renversé. Dans la pédagogie constructiviste, le plus important n'est pas que l'élève parvienne au bout de la tâche, mais qu'il ait mis à profit son travail (et ses erreurs éventuelles) pour progresser dans la découverte et la maîtrise des connaissances. Dans l'approche par compétences, le progrès dans la maîtrise des savoirs n'est pas un objectif en soi. Seul compte le résultat final. Adieu le droit à l'erreur et, surtout, adieu à l'utilisation de l'erreur comme levier pédagogique. » (Hirtt, 2009, p. 23).

⁷⁵ Comme le soulignent Gérald Boutin et Louis Julien, «le mixte de socioconstructivisme, de psychologie cognitive et de béhaviorisme qui sous-tend leur discours [des défenseurs de l'APC] devient de plus en plus déconcertant et générateur de malentendus» (Boutin & Julien, 2000, p. 15)

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

épistémologique [légitime et adéquat⁷⁶] spécifique de la DL [...] » (Puren, 2014, p. 431). Cette didactique stipule que l'on cherche des réponses dans d'autres disciplines scientifiques voisines ou pas de la didactique. Ce faisant, on rompt avec les courants traditionnels incapables de tenir compte de tous les aspects de l'enseignement-apprentissage réduisant, dans la majorité des cas, la problématique de l'apprentissage à un simple rapport binaire « théorie pratique » qui a d'ailleurs fait croire à des recettes miracles et passe-partout.

Révoquant ainsi tout rapport binaire « théorie-pratique », Puren (2017) a proposé une synthèse des évolutions historiques des modèles cognitifs d'enseignements-apprentissages des langues étrangères. Ci-dessous un tableau récapitulatif de ces évolutions :

Tableau 2: Évolutions historiques des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues

Modèle de la...	Paradigme cognitif	Postulat didactique : l'élève apprend...	Tâches de référence	Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	Construction méthodologique de référence
Réception	indirecte On apprend à parler une L2 en pensant en L1 et en traduisant instantanément L1. L2.	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	thèmes d'application et traductions orales intensives	être attentifs en classe	“pédagogie traditionnelle”
Imprégnation	directe On apprend à parler une L2 simultanément en pensant et en parlant en L2.	... par exposition intensive à la L2.	tâches de compréhension	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	“bain linguistique”
Activation		en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant	–tâches langagières variées à partir de documents en L2 –conceptualisation à partir de phrases modèles –exercices de transformation et substitution en L2	participer en classe	“méthodes directes”, “méthodes actives”

⁷⁶ C'est nous qui soulignons.

Chapitre II : La et/ ou les réformes du système éducatif algérien

Réaction	béavioriste On apprend à parler une L2 en réagissant en L2 de manière réflexe aux stimuli de son environnement.	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	exercices structuraux	réagir en classe	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"
Interaction	directe On apprend à parler une L2 simultanément en pensant et en communiquant en L2.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	simulations et jeux de rôles	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	"approche communicative"
(Co-)construction	(socio)constructiviste On apprend à parler une L2 en améliorant progressivement la grammaire personnelle que l'on se construit de cette langue.	... par essais-erreurs par : -construction personnelle de son propre savoir (« construction ») -construction de son propre savoir par confrontation aux constructions des autres (« co-construction » et résolution des « conflits sociocognitifs » ainsi générés	et conceptualisations apprenants à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir la langue en classe à partir	"approche cognitive" sur
Action	à parler une L2 en agissant en L2 et en conduisant son projet d'apprentissage (modèle de la proaction). Pour ce faire, on a recours à tous les autres modèles cognitifs qui se révèlent efficaces (en particulier au modèle de l'interaction, la communication étant un moyen d'action indispensable).	... en agissant en langue étrangère ou dans plusieurs langues ; en société, pour l'action sociale, et dans la classe pour l'action individuelle et collective d'apprentissage	conception et conduite de projets : projets pédagogiques et projets d'apprentissage	investir dans des co-actions (actions individuelles et collectives à finalité collective) en de projet classe et hors classe	"perspective actionnelle"/ pédagogique

Source : (Puren, 2014a, p. 1)

Ce tableau montre bien les différents modèles cognitifs sous-tendant l'enseignement-apprentissage qui se sont imposés à un moment ou à un autre dans l'histoire de la didactique des langues en général. Ce tableau synthèse proposé par Puren rappelle le rôle et l'influence des modèles sous-jacents en psychologie sur les modèles d'apprentissage des langues, mais également de celle du monde de l'entreprise. De plus, cette perspective diachronique, par l'examen de cette évolution historique de ces modèles psychologiques, permet le constat du passage d'une « orientation objet » dont l'objectif premier est « *le connaître* » à une « orientation sujet » donc un apprentissage par et dans

l'action (*l'agir*) (Puren, 2014a). De plus, et ce de manière globale, Puren stipule que l'histoire de la didactique des langues –cultures a été marquée par l'apparition de quatre paradigmes cognitifs de références à savoir « *les paradigmes indirect, direct, béhavioriste et constructiviste* » (Puren, 2010, p. 16).

À revenir au cas algérien, on constate que dans les faits, les conceptions ainsi que les pratiques enseignantes s'ancrent davantage dans la pédagogie constructiviste et socioconstructiviste mettant ainsi l'accent sur les connaissances au lieu des compétences. Cette pédagogie bien qu'elle aille à l'encontre de la pédagogie des compétences, a le mérite d'introduire une notion clé dans les nouveaux programmes, en l'occurrence « centration sur l'apprenant ».

1. De la réécriture des programmes de FLE : quels changements pour quels motifs ?

Une réécriture des programmes se présente généralement sous forme de mise à jour nécessaire. Celle-ci vise à combler les insuffisances et les dysfonctionnements constatés dans les programmes scolaires. Il s'agit également de prendre en charge le progrès ainsi que les bouleversements survenus et ceux à survenir. C'est ainsi que l'on a commencé, à partir de 2016, à parler de la deuxième génération de programme et de manuels en Algérie

1.1. Les caractéristiques des nouveaux programmes

Les nouveaux programmes disciplinaires reposent sur un certain nombre de principes et de caractéristiques communes. Ils sont répartis dans deux grandes catégories en l'occurrence : principes d'ordre stratégique et principes d'ordre méthodologique (Commission nationale des programmes, 2009).

1.1.1. Principes d'ordre stratégique

Les principes d'ordre stratégiques s'articulent autour de quatre démarches et/ ou approche : prospection, la systémique, la gradation et la continuité, et la scientificité.

1.1.1.1. Démarche prospective

Cette démarche prospective devrait permettre la mise en place d'une école nouvelle en s'appuyant sur des études comparatives des tendances actuelles de l'évolution des

systèmes éducatifs de par le monde. En bref, elle vise à remplir de la meilleure façon possible les trois fonctions de l'école notamment : l'instruction, la qualification et la socialisation.

1.1.1.2. Une approche systémique et/ ou complexe

Une approche systémique suppose qu'un programme d'enseignement met en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes. En effet, à l'enceinte de ce système, il existe des relations clairement définies et de rapports de complémentarité entre ses différents composants. Puisque la réussite lors de la mise en œuvre d'un programme dépend directement de l'articulation de tous les éléments du système. Les éléments dont il est question sont : les objectifs, les situations, les contenus, les stratégies et techniques d'enseignement, le matériel didactique, mais également leur adéquation aux profils d'apprentissage des apprenants.

1.1.1.3. Une approche graduelle et continue

Une approche graduelle et continue est une approche qui confère aux futurs programmes une vision dynamique. Il s'agit de leur fixer des « *perspectives à long terme (cinq à dix ans) et de réelles exigences méthodologiques et techniques afin de garantir une juste prise en charge des missions et des objectifs qui leur sont attachés* » (Référentiel général des programmes, 2009, p.18).

d. Une approche scientifique

L'élaboration des programmes est une aventure scientifique. Ils possèdent également une dimension scientifique qui implique leur conformité aux acquis scientifiques de l'instant présent. En effet, à l'instar de toute démarche scientifique, l'élaboration des programmes doit remplir certains critères émanant d'un protocole rigoureusement établi. Ce protocole repose essentiellement sur une définition claire des objectifs à atteindre et une élaboration d'hypothèses et de procédures pour leur mise en œuvre.

1.1.2. Les principes d'ordre méthodologiques

Au plan méthodologique, les programmes prennent appui sur le respect les principes fondamentaux suivants :

1.1.2.1. Le principe de globalité

Les programmes sont organisés en cycle d'apprentissage. Cette articulation procure aux principaux acteurs qui sont les enseignants du temps pour la réalisation du profil de sortie de l'élève en développant les compétences retenues.

1.1.2.2. Le principe de cohérence

La cohérence dont il est question ici est une sorte d'interaction positive entre les objectifs, les situations d'apprentissage, les progressions didactiques, les moyens et supports sélectionnés, les activités proposées ainsi que les démarches et stratégies d'évaluation retenues. Il y a lieu même de parler de compétences transversales qui font l'objet de recoupement de plusieurs disciplines scolaires.

1.1.2.3. Le principe de faisabilité

Ce principe de faisabilité se rapporte aux conditions objectives de la mise en déroulement des programmes. En effet, il est question de voir s'ils conviennent aux capacités et besoins des élèves, si le temps alloué permet leur application et si les moyens didactiques sont disponibles.

1.1.2.4. Le principe de lisibilité

Ce principe suppose que les programmes de la deuxième soient d'une clarté évidente. De même pour leur compréhension ; celle-ci devrait relever d'un cadre interprétatif qui permet une mise en application optimale.

1.1.2.5. Le principe d'évaluabilité

Il va de soi que tout programme scolaire comprend une référence aux tâches d'évaluation, avec notamment des outils et d'instruments opérationnels qui servent à mesurer la performance des apprenants.

1.1.2.6. Le principe de pertinence

Cette pertinence repose sur une double articulation : d'abord, la correspondance des objectifs de formation aux finalités éducatives telles qu'elles sont définies dans les textes de loi notamment la loi d'orientation sur l'Éducation n°08-04 ; ensuite, une

correspondance entre les objectifs pédagogiques d'une part, et les objets d'enseignement d'autre part.

1.2. Des principes fondateurs des programmes⁷⁷

Les programmes en vigueur dans l'enseignement moyen en Algérie reposent sur quatre principes :

1.2.1. Au plan épistémologique

Les contenus d'enseignement/apprentissage dans les programmes sont supposés éviter l'inflation des savoirs pour privilégier les notions, concepts, principes, méthodes « structurants » de la discipline et qui constituent les fondements des apprentissages en garantissant une cohérence verticale des disciplines propices à cette approche.

La cohérence propre à la discipline doit concilier les stades de développement psychologique de l'apprenant ainsi que la prise en compte de ses représentations telles que permet de les appréhender l'état actuel de nos connaissances.

Décloisonner les programmes disciplinaires et les mettre au service d'un projet d'éducation.

1.2.2. Au plan axiologique

Le choix des valeurs et leur mise en œuvre constituent une source pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, de la nature du curriculum, du choix des contenus et des méthodes d'apprentissage, etc.

Le système éducatif algérien est censé faire acquérir à chaque apprenant, un ensemble de compétences relevant du domaine des valeurs, avec une double dimension, nationale et universelle, constituant un tout harmonieux et cohérent à l'effet de :

⁷⁷ Ici le terme programme est pris pour curriculum.

Premièrement, renforcer l'acquisition d'un ensemble de valeurs identitaires nationales de référence, Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérianité;

Deuxièmement, renforcer l'acquisition de valeurs universelles dans leurs dimensions humaines.

1.2.3. Au plan méthodologique

Le nouveau cadrage méthodologique, à savoir curriculaire (décloisonnement des disciplines scolaires), dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant pour prendre en charge, encore de manière efficace, les présupposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par les compétences (démarche à dominante cognitive et surtout socio-constructiviste).

1.2.4. Au plan pédagogique et didactique

Les choix des stratégies à mettre en œuvre sont centrés sur les compétences. En effet, toute la mise en œuvre consiste dans la construction d'approches systémiques des contenus et des activités (déroulement des séquences pédagogiques), en approfondissant l'analyse des situations de classe et en proposant une gamme de possibles didactiques et pédagogique (projet pédagogique, sorties sur le terrain, invitation de personnes-ressources...)

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons examiné les grandes évolutions et transformations qu'a connues le système éducatif algérien. Cette mise à jour plus au moins ponctuelle ne semble pas être en mesure de stabiliser le système qui souffre encore. En effet, vouloir le changement sans avoir ni les moyens ni la ressource humaine pour le piloter et l'accompagner et par ricochet le faire aboutir ne peut être qu'une aventure dont le risque est important. Même si les responsables de la politique éducative ainsi que les experts avaient eu le mérite d'entreprendre une action innovante d'une manière progressive ; ils savaient, toutefois, que la réforme en question allait prendre du temps pour être mise sur pieds ; mais en dépit de cela, on a constaté qu'ils se sont laissé aller à la tentation de faire du nouveau le plus tôt possible sans même mesurer les conséquences.

Tel est le cas algérien qui, après avoir choisi une entrée par les programmes et les manuels en 2003, s'est vite lancé dans une guerre sans merci contre les pédagogies traditionnelles essentiellement transmissives après qu'on leur a reproché d'avoir été à l'origine de la crise de l'éducation en Algérie et de ne plus pouvoir amener le pays jusqu'au stade de la modernité. Celle-ci survient où le monde connaît une concurrence féroce dont la forme d'expression la plus apparente reste sans aucun doute l'économie. C'est ainsi qu'un modèle d'apprentissage s'apparentant au modèle de l'entreprise a vu le jour ; il s'agit de l'approche par les compétences.

Par ailleurs, il va sans dire que le chantier de la réforme en éducation en Algérie est toujours ouvert. Une réforme qui a besoin de temps en temps de quelques pauses et stations pour revoir tout ce qui a été réalisé jusqu'à présent ; et voir plus clair le chemin qui reste à faire. Cela ne peut se réaliser que dans le cadre d'un débat national fructueux dont la seule question du jour sera : comment faire de l'école un véritable vecteur de promotion sociale et d'ouverture sur le monde ? Autrement dit, l'école assure-t-elle, de par l'enseignement qu'elle professe, le passage à l'ère moderne et par conséquent un voyage dans l'universel de l'humanité ? L'école garantit-elle la continuité d'un Moi historique et commun aux membres du groupe social ? Est-elle en mesure de préserver l'unité au sein de la diversité ? Ce sont autant de questions qui pour l'instant restent sans réponse, et que nous allons tenter de traiter dans le troisième chapitre.

CHAPITRE

3

**LA DIMENSION
(INTER)CULTURELLE EN TANT
QU'INNOVATION DANS
L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE EN
ALGERIE**

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Introduction

L'interculturel, telle une thématique qui est matière à controverse. Il semble, des années durant, avoir investi le domaine de l'enseignement des langues. Nulle exagération si nous disons que l'aborder en milieu scolaire constitue une entreprise dont les contours sont, tout au moins, difficiles à dresser. Les raisons en sont diverses ; d'abord, un défi idéologique auquel sont confrontés et les enseignants et les apprenants habitués à faire du sur-place. Ce défi les interpelle de manière persistante. Le monde, en allant de vite en vite, marqué également de plus en plus d'un rapport dominant-dominé, ne laisse aucune option pour l'ensemble des institutions scolaires. Celles-ci se retrouvent plus d'une fois contraintes de suivre le cours des évolutions sans parfois s'y adhérer. Ensuite, à cause d'une légion d'approches et orientations pédagogiques qui prétendent aborder l'interculturel et légitimer par la même les pratiques de classe. Ces mêmes pratiques sont désormais en déficit de légitimité idéologique.

Ces deux principales raisons font que se frayer un chemin dans le développement d'une CI n'est pas aisé et obéit à maintes considérations, entre autres, institutionnelles, sociales, humaines, éthiques, pédagogiques, etc.

Dès lors, nous avons jugé pertinent de faire un tour d'horizon sur la notion d'« interculturel ». Nous verrons, dans un premier lieu, la contribution de chacun des principaux acteurs, l'institution et l'enseignant notamment, dans une éducation interculturelle. Dans un deuxième lieu, il sera question de transposition didactique. Plus précisément, il s'agit de se situer à l'intérieur ; ensuite à l'opposé afin de mesurer les tenants et les aboutissants de la CI, noyau central de l'étude en cours. Nous mettons également en évidence, les différentes approches qui s'apprêtent le mieux au développement de ladite compétence ainsi que les modalités d'évaluation qui rendent compte de la progression de l'apprenant dans l'apprentissage. Nous n'omettons pas, en dernier lieu, de mettre en relief quelques propositions didactiques en vue d'une intégration appropriée de la composante (inter)culturelle dans le projet d'ÉPI prônée par l'institution scolaire en Algérie.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

1. L'interculturel est un humanisme inéluctable

La formation à l'interculturel vise certes, comme objectif de premier niveau, la diffusion des langues étrangères dans leurs dimensions linguistiques et culturelles, mais elle permet également, à un niveau supérieur, de revaloriser la finalité éducative de l'école : remise en question des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, ouverture à l'altérité, etc. Elle s'inscrit désormais dans un projet humaniste à l'échelle du monde. Un projet ambitieux dont les séquelles seront décisives pour la population mondiale surtout que la compréhension entre les peuples et l'enrichissement mutuel y figure comme étant une urgence extrême.

Aujourd'hui, même si la revue de la littérature spécialisée permet de dresser un bilan très positif, l'afflux de la terminologie à connotations multiples et disproportionnées a fait qu'aborder le thème de l'interculturel est dès lors une initiative laborieuse. Une mise au point terminologique s'avère alors nécessaire.

1.1. Mise au point notionnelle

Nous faisons depuis quelques années face à un foisonnement de termes qui recourent une même idée, la nuancent ou la complètent (*pluriculturel, multiculturel, transculturel, interculturel...*). Il importe donc de définir avec davantage de précision la notion d'*interculturel*, mais aussi toutes les notions qui s'y rapportent afin que celles-ci conservent leur pertinence et leur cohérence au sein de notre cadre théorique.

1.1.1. De la confusion des préfixes : pluriculturel/ multiculturel ou interculturel ?

Le terme de multiculturel dont le fondement est politico-historique⁷⁸ ou celui de pluriculturel s'en tiennent quant à eux au simple constat d'une pluralité, sans

⁷⁸ Les vagues d'immigration successives en Europe ou en Amérique du Nord ont en effet conduit les Etats à s'interroger sur la politique à mettre en place afin de permettre à la société d'accueil et aux peuples immigrés de coexister sans problème majeur. Une nouvelle politique doit alors voir le jour portant régulation et structure sociale compatible aux données sociolinguistiques du territoire. Dès lors, trois modèles vont se distinguer : le modèle assimilationniste, le modèle intégrationniste et le modèle multiculturel. De Carlo (1998) note que le modèle assimilationniste reste rigoureusement monoculturel. La population immigrée est tenue de se conformer au modèle dominant et de ne pas

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

nécessairement échange entre ses composantes. Outre le sens de valeur social qu'elle enferme, la notion de multiculturalisme désigne « *l'ensemble des doctrines politique et philosophique qui soutiennent que, dans un esprit de justice sociale et de tolérance, les cultures particulières d'un groupe social doivent accéder à une reconnaissance publique* » (Journet, 2002, p. 308). Le multiculturalisme est donc une doctrine morale qui veille au droit de chacun d'agir et d'interagir dans la société d'accueil. Soit une sorte de socialisation tout en gardant les traits culturels distinctifs.

Or, devenu par le temps « un champ de problèmes », le multiculturalisme incite aujourd'hui à la pratique des « accommodements raisonnables » (Savidan, 2011, p. 121). Commune, l'idée du multiculturalisme comme la coexistence et juxtaposition, précisément, de plusieurs cultures sans qu'il y ait interactions entre elle n'a pas abouti. Autant de conflits à base ethnique et culturelle ont surgi hypothéquant ainsi les chances de l'émergence d'une société plurielle et pacifique. C'est une raison qui suffit à elle seule pour contraindre les pouvoirs publics à envisager un autre mode d'emploi pour gérer la diversité à bon escient. C'est ainsi que l'on a pensé à créer des passerelles d'intercompréhension et de dialogue afin de réduire les disparités au maximum entre les populations en présence. Dès lors, l'« interculturel » fait son entrée dans le champ des études sociales et humaines.

Porcher (1981) rappelle que la notion d'*interculturel* est apparue au milieu des années 70. C'est une ère où le phénomène migratoire a atteint son apogée imprimant ainsi son

se distinguer au sein de la société d'accueil. Le modèle intégrationniste vise quant à lui à « la sauvegarde de chaque identité ethnico-culturelle » (De Carlo, 1998, p. 36). Il s'agit concrètement de laisser les immigrés conserver leur culture d'origine et de la valoriser, tout en leur demandant de se conformer à la législation de la société d'accueil. « *L'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance. L'identité groupale prime sur l'identité singulière. L'accent est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories* » (Abdellah-Preteuille, 2004, p. 29).

Or, selon De Carlo (1998), ce modèle ne prend pas en compte « *l'inévitable processus syncrétique de métissage engendré par tout contact culturel* » (p. 37). L'idée de multiculturalisme était à l'origine destinée à dépasser deux positionnements que nous venons d'évoquer. Le même auteur remarque que pour des raisons historiques (importation d'esclaves, melting-pot, immigration d'origine asiatique puis latino-américaine), c'est en milieu nord-américain que le débat sur le multiculturalisme est apparu.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

caractère « différent » à la société d'accueil. Une différence perçue comme une forme de menace par les membres de la société face à laquelle, l'État devrait intervenir pour apporter une réponse adéquate en pleine urgence.

Depuis, l'interculturel induit la reconnaissance de l'égalité entre deux entités identitaires aux composantes culturelles multiples, et ce dans une perspective interactionnelle :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde (Conseil de l'Europe (1986) dans (Bertrand, 2012, p. 25).

Il s'agit d'une rencontre entre deux communautés ou individus ayant des cadres référentiels différents. C'est dans cet esprit que le terme « interculturel » est accepté : « *l'interculturel aura pour vocation d'accorder une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'à ses caractéristiques culturelles : c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres* » (Bourse, 2004, p. para 29)

Plus tard, la conception de l'interculturel a connu des extensions importantes portant essentiellement sur le caractère plus au moins figé des échanges entre deux cultures différentes. Cette nouvelle donne constitue une considération de taille et incite de ce fait les scientifiques à revoir les paradigmes définitoires adoptés jusqu'alors.

En effet, De Carlo (1998), pour sa part, conçoit l'interculturel comme un « *modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale – qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un soi modifié* » (p. 8). L'interculturel serait ainsi un aller-retour permanent entre soi et l'autre pour voir émerger leurs contours en perpétuel devenir.

Il faudrait aussi distinguer l'interculturel du pluriculturel. Si par le premier on entend « *la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes* » (Byram, 2009, p. 7), par le second, on désigne « *la capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu* » (Byram,

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

2009, p. 7). Il s'ensuit que l'interculturalité se veut une véritable médiation entre les individus de cultures différentes en vue de rapprocher les points de vue.

1.1.2. De la transversalité de l'interculturel

Amener l'apprenant à une capacité de réflexion sur sa propre culture ainsi que sur la culture cible devrait faire l'objet d'un processus éducatif élargi. À vrai dire, l'interculturel n'est pas uniquement le propre de l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui, il s'envisage comme une approche « interindividuelle », largement inspirée de la conception « liquide »⁷⁹ de la culture, si l'on considère que l'individu n'est pas réductible à sa culture d'appartenance (Puren, 1998). En d'autres mots, il s'agit de la rencontre entre deux individus et non pas deux cultures. Gohard-Radenkovic (2004) précise à ce propos que

Ces dernières années, les tendances reviennent à des conceptions interculturelles davantage fondées sur l'individu que sur l'appréhension d'un système, plus axées sur le sujet culture que sur l'objet culture, fragmentant en quelque sorte toute tentative d'analyse objectivée, distancée de « réalités » sociales et culturelles objectivables et donc objectivantes (p. 56).

Or, bien que cette approche selon, Gohard-Radenkovic (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 57) traduise nettement un déplacement conceptuel de l'objet « culture » vers le sujet « individu », et permet par conséquent une meilleure appréhension de l'autre, elle aboutit « à une impasse méthodologique dans l'éducation à l'interculturel ». L'impasse dont parle Gohard-Radenkovic provient principalement de la volonté de normaliser le divers. C'est a priori à un paradoxe crucial que l'on a affaire. Faute de moyens à la fois logistiques, la présence physique de l'autre, entre autres, qui n'est qu'« une image ou, au mieux, une représentation » (Zarate, 1986, p. 24) et didactique

⁷⁹ Qui « prend en compte (avec plus ou moins de complexité) de nombreux facteurs d'interaction. Elle [sic] refuse l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions « internes » ou « externes » des cultures ou de leurs membres comme « preuves » ou arguments véridictionnels [...]. L'approche propose que toute interaction est obligatoirement une mise en scène et une construction entre interlocuteurs et « tiers » (Dervin, 2011, p. 34). Dans cette conception, l'accent est mis sur la rencontre de l'individu avec l'Autre et sur tout ce qui en résulte. Quant à la conception solide de la culture, elle « correspond à des approches qui ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact, qui sont réduits à des faits culturels » (Dervin, 2011, p. 33). Elle enferme ainsi, tous les savoirs encyclopédiques et civilisationnels se rapportant à une culture donnée.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

pour organiser une rencontre proche du réel, les autorités éducatives optent très souvent pour une réification de la culture dans les manuels. Ces derniers, les manuels, de par leur nature ne peuvent que proposer une approche pareille.

1.1.3. Les méandres de la culture et de l'identité culturelle

Une analyse de la culture et de l'identité devrait s'ouvrir par un jeu de définitions, afin de pouvoir saisir, d'emblée, ce qui va être retracé. Compte tenu du tremblement du vocabulaire qui caractérise l'usage à tort et à travers des substantifs dans la société, s'attarder sur une notion clé telle que la « culture » est plus que nécessaire. L'objectif est de lui procurer le sens qui lui revient au risque de voir son référent obéir aux caprices d'une société en cours de métamorphose. En effet, Blanchet (2004) considère que la culture

Est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est -à- dire les pratiques linguistiques et les messages) (p. 7).

Cette définition inclut non seulement la culture comme une somme de connaissances (les données), mais y ajoute une dimension concrète et active : celle de sa mise en œuvre lors des interactions pour qu'il y ait compréhension mutuelle.

Chevrier (2010) semble lui aussi rejoindre la conception blanchetienne lorsqu'il estime, que la culture : « [...] correspond à une grille de lecture partagée et mobilisée par les individus pour interpréter les situations qu'ils vivent » (p. 23)

Parler de la culture ne peut être sans passer par l'identité. Ce sont deux notions voisines où l'une ou l'autre sont imprimées de trait distinctif et caractéristique. Cette optique permet de rendre compte des spécificités définitoires de tout groupe ethnique. Il ne peut alors y avoir de société sans arrière-plan culturel lequel est pris pour son identité. Il est vrai que le critère ethnique est à ne pas négliger, mais avec des précautions sous peine de voir émerger des dérives racistes qui pourraient prendre en otage l'avenir de l'espèce humaine.

En effet, Blanchet soutient que l'identité culturelle relève du domaine de l'abstrait « *un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient*

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors)» (Blanchet, 2004, p. 7). Avant d'ajouter un détail très important lorsqu'il dit

Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée, assumée. Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes, dont les caractéristiques identitaires (notamment culturelles) se recoupent en partie. Elle se manifeste par des indices emblématiques, notamment linguistiques, mais pas uniquement (Blanchet, 2004, p. 7).

Pour l'essentiel, cette définition met en avant trois aspects dont l'importance est capitale :

- D'abord, et pour se reconnaître dans une culture donnée, il suffit d'avoir quelques éléments en commun avec le groupe d'accueil par exemple la langue ;
- Ensuite, l'approbation de cette volonté d'adhésion à la culture par la communauté d'accueil. Un des indices emblématiques de cette approbation est d'accepter d'entrer en contact immédiat (verbal ou non verbal) avec la personne concernée. À propos, de la réaction de l'endogroupe, elle passera sans écho, car elle est inhibée et non souhaitée ;
- Enfin vient la question d'assumer cette nouvelle identité auprès de l'endogroupe tout comme l'exogroupe. En s'identifiant à cette nouvelle identité, la personne sera appelée à s'y conformer et la représenter de la meilleure façon possible sans pour autant se débarrasser de sa propre culture ce qui est pratiquement impossible.

Il faudra cependant ne pas omettre de rappeler que l'identité culturelle est hybride, dynamique, mais surtout plurielle en raison des multiples contacts entre les acteurs sociaux dont l'appartenance est amplement variée. En effet, avec la tendance actuelle d'aller vers un plurilinguisme inconditionnel, tout le monde se reconnaîtra dans un idéal à la fois unique et pluriel ou l'ensemble de rapports qu'entretiendront les membres de la citoyenneté mondiale auront pour fondement l'humanité comme destin planétaire. Plus précisément, une communauté qui

Permet d'assumer et d'accomplir cette part de l'anthropoéthique qui concerne la relation entre l'individu singulier et l'espèce humaine en tant que tout. Elle doit œuvrer pour que l'espèce humaine, sans cesser de demeurer l'instance biogéographique-reproductrice de l'humain, se développe et donne enfin, avec le concours des individus et des sociétés, concrètement naissance à l'Humanité comme

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

conscience commune et solidarité planétaire du genre humain (Morin, 1999, p. 64).

Pour autant, le travail sur cette communauté ne devrait pas avoir de limites dans le temps, car les évolutions advenant, sont dans la plupart des cas impérieux. En s'imposant, elles ne procurent pas à l'Homme le temps nécessaire afin qu'il puisse reconsidérer de façon continue ses rapports au monde ; tout au contraire, elles le réduisent à une position de réaction ou toute entreprise de reprendre les choses en main serait d'emblée vouée à l'échec.

1.1.4. Groupe ethnique d'origine et identité culturelle

Il va de soi que le « socle identitaire » de chaque individu est strictement déterminé par la culture du pays d'origine, mais surtout celle de son groupe ethnique. L'appartenance ethnique et la culture à laquelle cette ethnicité⁸⁰ se rattache procurent ainsi à l'individu les moyens pour prendre conscience du soi : « [...] *la culture peut devenir significative lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes* » (Vinsonneau, 2002, p. 120).

Par ailleurs, outre sa fonction sociale de représentation dont nous parlerons infra, la culture ne peut être envisagée en dehors du contexte social au sein duquel est transmise de génération en génération. Et ce grâce à deux principaux appareils idéologiques (Althusser, 2014): la famille et l'école en l'occurrence. Les deux fonctionnent au moyen de l'éducation que reçoivent les enfants dès la naissance.

L'identité culturelle dont nous parlons ici est constituée d'un ensemble de valeurs communes, de croyances, de modes de pensées et de vie dont la tâche est non seulement de rendre significatives l'existence et les pratiques individuelles de ceux qui s'y reconnaissent ; mais également de préserver le groupe ethnique d'appartenance à

⁸⁰ Bouchard (2001) définit l'ethnicité en tant qu' : « *ensemble des traits, objets et productions symboliques dans lesquels une collectivité se reconnaît et par lesquels elle se fait reconnaître. On pourrait dire tout aussi bien : toutes les caractéristiques culturelles ou symboliques partagées par l'ensemble des membres d'une collectivité et qui ont pour effet, sinon pour fonction, de la singulariser. L'ethnicité, c'est donc tout ce qui nourrit un sentiment d'identité, d'appartenance, et les expressions qui en résultent* » (p. 319)

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

travers ce processus d'acculturation socialement transmissible et se mettre ainsi à l'abri des dangers majeurs qui la guettent dans le monde d'aujourd'hui.

1.1.5. Composantes culturelles de l'identité ethnique

En tant que chercheur et/ou enseignants, il est parfois utile, voire nécessaire de passer par les métaphores pour transmettre le message qui nous semble le plus pertinent, ou encore le plus percutant. Car elles associent une expérience ou une abstraction à un élément concret, ce qui a pour effet de rendre l'abstraction bien réelle et perceptible par ceux à qui est destiné le message.

Lakoff et Johnson (2003) estiment que ceux dont les métaphores s'inscrivent de façon durable dans le discours commun imposent une lecture particulière de l'expérience humaine et définissent finalement une parcelle de vérité

Il ne s'agit donc pas seulement de se faire comprendre, mais de reconnaître qu'il y a bien là un enjeu de pouvoir : une interprétation métaphorique d'une partie de l'expérience humaine peut finir par dominer le discours commun, et par là même orienter les choix individuels et sociaux (Leanza, 2013, p. 1).

D'autres auteurs à l'instar de Hofstede (1994) représentent la culture sous la forme de *pelures d'oignon*. L'idée essentielle étant que la culture est composée d'une partie implicite (plus profonde donc difficilement observable) et d'une partie explicite (immédiatement observable).

La culture, c'est un iceberg. Telle est également une métaphore que les interculturalistes usent d'abondance dans leurs écrits. L'image de l'iceberg est employée dans le discours scientifique et même commun pour désigner ce que l'on ne peut saisir a priori : la partie émergée de la glace qui renvoie à une situation dont on ne perçoit qu'une infime partie. La métaphore fait également de la culture une réalité dont l'importance peut facilement être minimisée si on ne s'attarde qu'à sa (petite) partie visible. Ainsi, et par cette association entre culture et iceberg (fameuse analogie que nous devons à l'anthropologue Clyde Kluckhohn), on cherche à mettre de l'avant le caractère partiellement invisible de la culture. Il est en effet impossible de connaître sa forme exacte en se basant sur ce qui est visible. La figure ci-après met en exergue ce que nous venons de dire :

Figure 7: L'iceberg culturel



Source : (Erll & Gymnich, 2010, p. 22)

La culture d'un groupe ethnique repose sur un système de valeurs profondément enraciné dans son histoire collective. Se présentant comme un moule, ce système rend interprétables (voir la définition de la culture supra) les pratiques quotidiennes qui y coulent. Hofstede (2001) parle, à ce propos, de trois catégories de pratiques : les rites, les héros et les symboles.

Les rites sont des activités collectives ayant pour fonction l'instauration d'un lien fort entre les individus et les normes sociales en vigueur afin de renforcer la cohésion interindividuelle et par voie de conséquence le tissu social. Dans cette catégorie, on peut distinguer surtout la religion. Celle-ci se définit comme étant un « *système de croyances et de pratiques, impliquant des relations avec un principe supérieur (le plus souvent un ou plusieurs dieux), et propre à un groupe social* » (Grand Robert, 2001). Elle conditionne de ce fait tous les comportements, les règles de vie et les rites auxquels sont attachés les membres d'une communauté ethnique ainsi que leur vision du monde, parfois ou très souvent, figée. Une telle considération procure à la religion un rôle primordial dans l'identification culturelle du sujet humain.

Qu'il s'agisse de personnages réels ou imaginaires, les héros représentent une mine généreuse de valeurs d'où puisent légitimité et reconnaissance l'ensemble de valeurs auprès des individus d'un groupe donné et qui descendent bien évidemment de leur

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

histoire collective. Il n'y a dès lors d'ethnicité que lorsque se forme chez les individus d'un même groupe ethnique le sentiment de partager une histoire commune. Ce n'est qu'à cette condition fondamentale, ajoutées aux deux autres, que l'on pourra parler d'une « mêmété groupale » ; en d'autres mots, d'une constitution et d'une reconnaissance identitaire.

Les symboles, quant à eux, sous leur forme verbale ou picturale ou toute autre forme sont porteurs de signification aux yeux des individus du groupe d'appartenance. Dans cette catégorie, on peut ranger surtout la langue. En effet, anthropologues et ethnographes s'accordent à dire que la langue constitue un trait caractéristique qui distingue une nation d'une autre. Vecteur de culture dans tous ses aspects apparents et latents par excellence, la langue rend visible au moyen d'actes de langage le système de valeurs propre à chaque communauté de personnes.

1.2.Aspects et fonction de la culture

Pour Marcel-André (1969), la culture possède des aspects apparents et d'autres cachés. Par apparents, l'auteur entend tous les éléments concrets et visibles d'un groupe social donné tels que : la langue, la nourriture, la manière de s'habiller, l'architecture, le mode de vie et de production, les coutumes et us, la production artistique, les fêtes et cérémonie, les rites sociaux et religieux, etc.

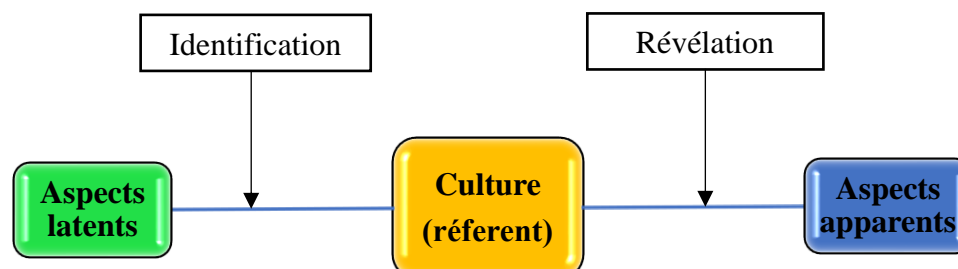
Quant aux aspects implicites de la culture, ils concernent tous les éléments de la vie sociale portant principalement sur la formation intellectuelle, affective et symbolique de l'ensemble du groupe. On peut citer à titre d'illustration les constituants suivants : les représentations sociales, les croyances religieuses, la vision du monde, les valeurs et attitudes morales et les réactions affectives, etc.

L'examen des aspects susnommés permet de relever la dialectique qui existe entre les aspects apparents et les aspects latents de la culture. En d'autres mots, les seconds sous-tendent les premiers et que les uns ne peuvent exister sans avoir référence aux autres : les aspects apparents constituent des formes d'expression des plus attestées de la pensée et de l'histoire d'une communauté d'individus. Plus précisément, tous les deux remplissent une fonction essentielle auprès de la culture : les aspects apparents

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

servent de révélateurs tandis que les aspects implicites d'identificateurs. Le schéma ci-dessous permet de cerner mieux cette relation dialectique entre les deux aspects :

Figure 8: Fonctions des aspects culturels auprès de la culture



Source : l'auteur

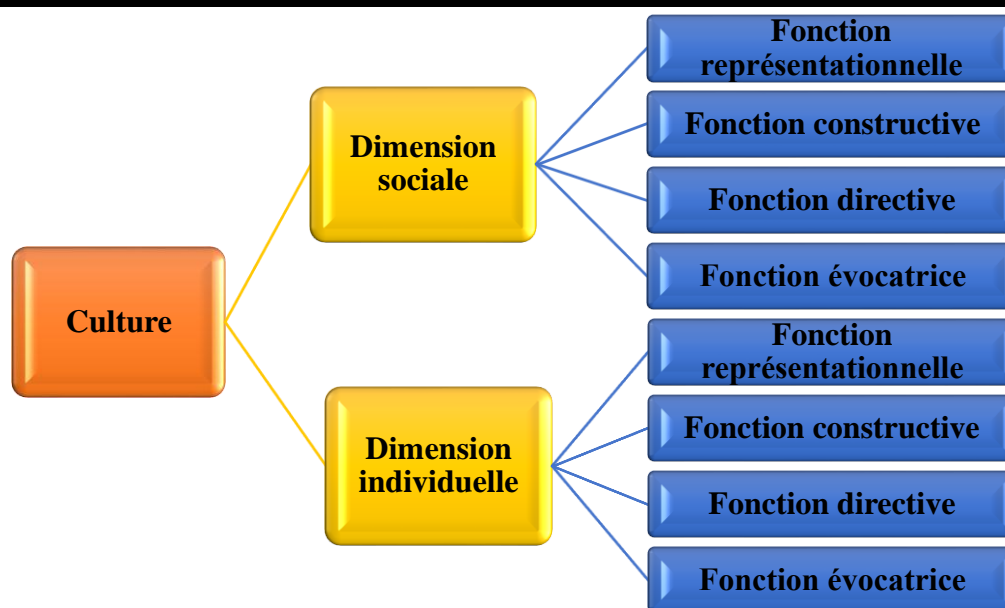
Pour ce qui est de la langue, elle en forme le puissant moyen qui permet non seulement d'extérioriser l'invisible culturel et le rendre en effet visible, mais également de lui procurer du sens et de raison d'être. Il en est ainsi pour l'aspect apparent qui renseigne davantage sur l'implicite culturel pour qui il sert de référent. Il est donc primordial de considérer les deux ensembles sans avoir la moindre intention de travailler l'un au détriment de l'autre, car les risques de malentendus seraient majeurs.

La culture, quant à elle, envisagée en tant qu'entité supra-sociale, a deux principales fonctions : fonction sociale et fonction psychique notamment. Même si Journet (2002) parle de quatre fonctions essentielles pour la culture : *représentationnelle, constructive, directive et évocatrice*.

À la différence de Journet (2002) dont l'approche fonctionnelle de la culture paraît globale, nous envisagerons les quatre fonctions dont il parle suivant deux dimensions complémentaires. Il s'agit en l'occurrence de la dimension sociale et la dimension individuelle. Et ce pour mieux rendre compte de la contribution de chaque acteur (société et individu) dans la constitution de la culture cette fois-ci considéré comme un phénomène social.

Figure 9: Les fonctions de la culture selon la dimension sociale et la dimension individuelle, schéma conçu par l'auteur

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie



Source : l'auteur

La culture a pour fonction la représentation, car elle est le vecteur des connaissances et des croyances reflétant les modalités selon lesquelles les individus interprètent le fonctionnement du monde les entourant. Compte tenu de son rôle dans la construction et la structuration des institutions sociales ayant pour fonction le bon déroulement de la vie de tous les jours des individus, la culture est également constructive.

Vu le besoin urgent de tout chacun à s'identifier à un groupe social et répondre ainsi à la question de « qui suis-je ? », la culture sert de guide de par les normes et les conduites qu'elle suggère à l'individu. À son tour, ce dernier en les appropriant, énonce expressément sa volonté de se socialiser et de faire partie du groupe dont il réclame l'appartenance.

La culture est également évocatrice. Elle fait émerger et par la suite entretenir un sentiment d'appartenance très fort chez l'individu. Ce sentiment se traduira dans ses comportements et ses attitudes dans les différents contextes sociaux où l'on sentira son attachement à ses références culturelles.

La dimension sociale des fonctions de la culture consiste dans les facteurs qui contribuent de manière objective au même résultat comme les liens du sang, la proximité géographique, la cohabitation au sein d'un territoire, la division du travail,

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

etc. Mais ces facteurs sont transposés et réinterprétés dans et par la culture qui leur donne une signification (ex. : le mariage, la prohibition de l'inceste...).

La dimension à la fois psychologique et psychique de la culture remplit une fonction de « moulage » des personnalités individuelles qui fournit des modèles de pensée, d'affection, d'émotions, de connaissance, d'idées, de canaux privilégiés d'expression ainsi que des moyens de satisfaire des besoins physiologiques, etc. Cependant, ce moule n'est pas rigide, il permet des adaptations individuelles et offre de ce fait des options entre des valeurs dominantes, variantes ou déviantes. La société peut alors autoriser une part d'innovation, tout en ne laissant pas la même latitude.

Il convient de noter toutefois que les deux dimensions s'entrelacent laissant voir l'individu à travers le prisme de la société et inversement. La culture sert ainsi de traits et de repères identitaires qui permettent de distinguer les particularités d'un groupe par rapport aux autres.

Après ce bref examen qui a porté sur les aspects et les fonctions de la culture, force de constater l'importance dont ils jouissent dans la construction identitaire des individus d'une part ; et la préservation de leur singularité au sein de la diversité d'autre part. C'est uniquement à cette condition que l'on pourra désormais parler de contact et de dialogue interculturel.

1.3. Le discours officiel sur le dialogue des cultures

Amener les apprenants à analyser leurs propres représentations et celles que d'autres communautés linguistiques peuvent avoir à leur rencontre favorise la constitution d'une conscience interculturelle chez eux. Cela leur permet de développer une perception de la différence entre soi et l'autre, une capacité à mesurer cet écart et à analyser la nature de ces différences. Tel le paradigme actuel prôné et développé par les institutions scolaires gouvernementales, algériennes notamment. C'est pourquoi il nous a paru intéressant d'examiner le discours d'une instance internationale officiellement indépendante des États membres de l'ONU en l'occurrence l'UNESCO et éventuellement le confronter au discours que promeuvent les autorités éducatives en Algérie afin de déceler les convergences et les divergences.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

1.3.1. De l'origine des discours : L'UNESCO, Conseil de l'Europe et la promotion de la diversité culturelle

Les travaux de l'UNESCO poursuivent toujours les mêmes buts humanistes : promouvoir dans les programmes d'éducation les dimensions humanistes telles que la diversité culturelle ainsi que la citoyenneté mondiale. En 2005, la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, dans son article premier, rappelle qu'elle a pour objectif :

[...] (b) de créer les conditions permettant aux cultures de s'épanouir et interagir librement de manière à s'enrichir mutuellement

(c) d'encourager le dialogue entre les cultures afin d'assurer des échanges culturels plus intenses et équilibrés dans le monde en faveur du respect interculturel et d'une culture de la paix

(d) de stimuler l'interculturalité afin de développer l'interaction culturelle dans l'esprit de bâtir des passerelles entre les peuples [...]

(g) de reconnaître la nature spécifique des activités, biens et services culturels en tant que porteurs d'identité, de valeurs et de sens [...]. (Unesco, 2005, p. 3).

La lecture de cette chartre permet d'avancer que les cultures ont toujours des traits spécifiques révélateurs de valeurs et une identité définissable, même si le lexique caractérogique a bien disparu des textes en cinquante ans. L'idée d'un dialogue interculturel n'est pas l'apanage de l'UNESCO.

D'autres organismes par ailleurs s'y sont intéressés et ont élaboré des outils destinés à le promouvoir. Des décennies durant, le Conseil de l'Europe s'est approprié cette problématique et propose aujourd'hui des orientations curriculaires dans le domaine de l'éducation. Il prône la mise en place d'une éducation interculturelle déjà depuis les années 1970 et en a fait une priorité depuis les années 2000. L'objectif poursuivi à ce niveau est de reconnaître puis admettre l'existence d'un pluralisme linguistique et culturel ordinaire. Un autre objectif relevant de niveau supérieur est celui de développer un dialogue interculturel harmonieux entre les individus du vieux continent. Parmi les moyens mis en œuvre afin d'atteindre tels objectifs, on constate une priorité accordée à l'apprentissage du vivre-ensemble et l'éducation à une véritable citoyenneté démocratique dans une Europe unie.

Il est certes que le champ d'action de ce Conseil pourrait paraître se situer à l'opposé ou presque de celui de l'Algérie ce qui est tout à fait logique et ce pour plusieurs

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

considérations : le contexte socioéconomique, des raisons géostratégiques entre autres, mais nous nous y référons quand même dans la présente étude, car il nous offre des points de repères essentiels pour les besoins de notre étude⁸¹. Aussi ne faut-il pas perdre de vue que l'Algérie reste le plus grand pays francophone après la France où le français occupe une place prépondérante à côté des autres langues en présence. À cela s'ajoute le nombre restreint d'études à l'échelle nationale portant sur cette question et offrant une matière de réflexion excepté quelques travaux par-ci, par-là qui ont pu caresser la problématique de l'interculturalité en Algérie sans s'y attarder de façon approfondie et par là même passer au peigne fin le projet plurilingue et interculturel algérien.

1.3.2. Objectifs de la pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle est née en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations (Collès, Dufays, & Thyron, 2006). Elle est survenue au moment où les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont commencé à occuper les professionnels de l'enseignement. Les soucis pédagogiques se sont avérés et ont peu à peu donné naissance à une idée essentielle selon laquelle les différences ne constituent pas une barrière ; au contraire, ils peuvent devenir un enrichissement mutuel si tout acte pédagogique part d'elles et revient vers elles pour paraphraser ainsi (Collès, Dufays, & Thyron, 2006).

Les mêmes auteurs rappellent que ce n'est qu'à l'aube des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix que la didactique des langues étrangères s'est emparée du concept d'interculturalité. Par la suite il s'est étendu aux autres disciplines devenant ainsi un des axes essentiels de toute pédagogie. Aujourd'hui, l'interculturel s'est constitué comme champ d'études à part entière à l'université.

Par ailleurs, les travaux de Abdallah-Preteceille dans (*L'éducation interculturelle*, 1999) ont montré l'intérêt majeur qui réside dans l'adoption d'une telle méthodologie. La pédagogie interculturelle se veut formative. Son but est de sensibiliser l'élève à

⁸¹ Surtout les descriptifs des différents niveaux et compétences ainsi que les niveaux seuil pour l'évaluation des performances des apprenants.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

l'arbitraire de son système de référence maternel. Collès (2013) tient à préciser à ce propos que :

[...] l'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine n'est jamais vécue comme un choix entre plusieurs possibles. Lors de l'éducation, les faits de culture apparaissent comme des faits de nature tout à fait normaux et universels. Les étapes de la socialisation d'un individu dans sa communauté sont enfouies dans l'oubli, si bien qu'il va jusqu'à ignorer que ce qui lui paraît « évident » est une construction du monde qui relève de son environnement (p. 78).

Depuis l'indépendance, l'éducation publique s'est progressivement instituée en Algérie comme une socialisation méthodique dans une société post-indépendante pour le moins qu'on puisse dire déchirée. Cette dernière était considérée comme homogène, et doit le rester ou en voie de le devenir sur les plans politique, culturel et linguistique. Même si elle a constitué une certaine rupture par rapport à l'enseignement dispensé par l'école coloniale, l'école algérienne a en réalité repris à son compte le projet d'homogénéisation et de transformation radicale des individus et des groupes sociaux cette fois-ci non pas pour servir les intérêts étroits du colonisateur, mais pour nourrir l'espoir de construire un État fort et compétitif à plusieurs plans. L'éducation publique a ainsi été instituée pour être au service de la consolidation du nationalisme et de la formation de l'esprit patriotique des futurs citoyens. En effet, l'Algérie avait besoin d'un auxiliaire efficace pour assimiler les cultures et les particularismes régionaux aux cultures nationales, allusion faite à la politique d'arabisation. Nous pouvons dire que l'éducation scolaire s'est constituée dès l'origine avec un ethnocentrisme absolu dont l'objectif est de préserver l'unité nationale. À vrai dire, l'école avait pour but explicite initial de former des citoyens, certes éclairés, mais répondant aussi à l'agenda politique dominant de l'époque.

Tout homme dispose par ailleurs de cribles culturels. Il ne voit le monde qu'à travers eux. Outils conceptuels, ces cribles jouent le rôle d'un prisme, généralement, déformant. Ils peuvent alors être à l'origine de dysfonctionnements et de jugements aberrants. Collès (2013) attire l'attention sur le fait que chaque individu se réfère fréquemment à un schéma universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures. Un schéma ou le comparatisme taillera la part du lion. En d'autres termes, l'individu part d'un postulat simple : puisqu'il s'agit d'un humain tout comme lui, il mène certainement une vie avec tout ce qu'elle implique : manières d'agir, vêtements, habitat, religion, etc., mais tout à fait différente. C'est ce qui le pousse à chercher des

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

équivalences qui seront réinvesties dans l'établissement d'un ordre absolu. Pour exemple, Collès (2013) parle de l'égalité qui pourrait exister entre la Mosquée pour les musulmans et l'Église pour les chrétiens. Avant d'ajouter que

Cette façon de voir peut amener l'individu à tomber dans les pièges de l'ethnocentrisme, principale source du rejet de l'autre. Celui-ci se traduit à la fois dans des attitudes et dans des discours justificateurs ou moralisateurs. De tels mécanismes d'analyse peuvent être remis en question dans un cours de langue, où d'autres modes de relation entre cultures maternelle et étrangère(s) peuvent être proposés (Collès, 2013, p. 78).

L'auteur n'omet pas cependant de souligner que ces « mécanismes » peuvent faire l'objet d'un traitement didactique méthodique dans un cours de langue à travers une approche très particulière conçue à cet effet, interculturelle, notamment. Une telle façon d'agir en cours de langue devrait être sous-tendue par tout un projet d'ÉPI dont les contours doivent être bien établis au préalable.

1.3.3. Le projet de l'ÉPI en Algérie

La volonté de développer une EPI est très récente : elle remonte à la loi N° 08-04 du 23 janvier 2008 portant Loi d'orientation sur l'éducation nationale toujours en vigueur. Compte tenu donc du contexte de l'époque caractérisé par des mutations profondes qu'a connues l'Algérie : le pluralisme politique reconnu par la force des réformes constitutionnelles intervenues en 1989 après des mois de revendications sociales exacerbées ainsi que la mondialisation de l'économie, indice emblématique au début de ce troisième millénaire, après avoir abandonné le modèle économique dirigiste amplement ancré dans l'idéologie socialiste. Tout cela requiert un accompagnement adéquat. Un remaniement de grande envergure s'est alors imposé. C'est dans cet esprit que cette loi advient pour porter régulation à toutes les insuffisances dénombrées dans celles la précédant. En effet, elle stipule que l'ultime but de l'école sera désormais de réaliser l'État-nation dont rêvent tous les Algériens au moyen d'une formation intellectuelle très solide. Il existerait donc bien une « culture algérienne », à préserver, à développer et à mettre en exergue dans les programmes scolaires afin de faciliter à terme la compréhension mutuelle entre les groupes ethniques en présence : Amazighe et Arabe, ceci comme une priorité absolue, ensuite aller vers l'universalisme. Les recommandations de ladite loi permettent l'émergence de l'ÉPI comme elle met en avant aussi l'importance de former des individus à l'altérité à travers des décisions

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

éducatives et curriculaires communes. Paradoxalement, nous pensons que, dans la pratique, les programmes nationaux, les outils et supports utilisés ne reflètent pas suffisamment ce désir d'ouverture chez les concepteurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons pris pour corpus les séries de manuels de FLE 1^{er} et 2^e G publiés depuis 2008.

La genèse de l'EPI doit son origine à l'émergence de la compétence plurilingue et pluriculturelle⁸² dont parle Conseil de l'Europe (Castellotti & Moore, 2011). Cette compétence vise à favoriser la pluralité linguistique et culturelle⁸³.

Dans leur description du projet de l'EPI, Cavall, Coste, Crisan, & Van De Ven (2009) distinguent le multilinguisme endogène du multilinguisme exogène des sociétés. Le multilinguisme endogène correspond à l'ensemble des langues présentes dans un espace géographique et temps donnés et ceci concerne tous les langue(s) et parlers considérés aussi bien à l'échelle nationale que régionale. Le cas algérien en constitue l'exemple avec au moins sept parlers différents : le chaoui, le kabyle, le tergui, le mozabite, l'arabe dialectal « Derdja », l'arabe classique et le français. Le multilinguisme exogène provient quant à lui de l'ouverture des frontières et de la mondialisation, soulignent les mêmes auteurs.

D'après toujours le Conseil de l'Europe (2001), cette ÉPI aurait pour noyau, la prise en compte des variations caractérisant la/des langue(s) de scolarisation. Ce faisant,

⁸² On désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12). En termes simples, c'est la capacité de tout individu à se repérer dans plusieurs langues et cultures.

⁸³ L'une des ambitions du Conseil de l'Europe est de dépasser la relation binaire que laissent entendre des expressions telles que : « *dialogue des cultures* », « *choc culturel* », « *intercompréhension* ». L'appariement permanent entre langue maternelle/langue étrangère perpétue « *l'idéal inatteignable d'un bilinguisme parfait* » (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 10). Pour y remédier, les auteurs ont introduit en 1997 le concept de « *compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP)* » que nous venons d'évoquer ci-haut.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

l'apprenant sera capable de reconnaître les variations linguistiques et culturelles d'autres communautés et apprend peu à peu que ce qu'il apercevait comme naturel est au fait culturel.

Cavall, Coste, Crisan, & Van De Ven (2009) soutiennent qu'il existe sept types de variations pouvant illustrer la pluralité de toute langue. Outre les variations historiques, spatiales, code oral/code écrit, discours spécialisés, et leur rapport aux codes culturels des communautés, les trois qui restent entretiennent un lien très étroit avec les références socioculturelles auxquels les apprenants auront à faire en cours de langue sans nécessairement les comprendre :

- Les variations par rapport au médium utilisé (journal papier/blog, face-à-face/téléphone, courriel/lettre...);
- Les variations dues aux jeux avec la langue, à l'humour et à l'ironie ;
- Les variations à travers les groupes sociaux, la langue fonctionnant comme un des éléments principaux de la promotion sociale (Cavalli, Coste, Crisan , & Van de Ven, 2009, p. 5).

Ces trois dernières variations sont subtiles quant à leur transmission en raison de leur haut degré d'abstraction : en faire des contenus cognitifs enseignables et apprenables est donc une aventure pleine d'écueils et dont la réussite dépasse parfois le cadre dans lequel s'inscrit l'agir – professoral. C'est ce qui explique en partie la focalisation de l'enseignement actuel sur la norme au détriment de ces dimensions humanistes qui demeurent essentielles à une intercompréhension réussie, mais incontournable dans toute action éducative prétendant à l'universalité.

Il est sans conteste par ailleurs que le socle normatif doit demeurer la base des enseignements de toute langue « autre »/étrangère. Cependant, la maîtrise de la norme ne suffit pas. Car il existe des variations linguistiques régionales ou suivant les pays face auxquels les apprenants d'une langue étrangère éprouvent tant de difficultés liées à l'intercompréhension mutuelle. Le projet de l'ÉPI devrait alors enfermer cette dimension variationniste afin de préparer les apprenants à avoir à faire à une diversité tout en partant du caractère pluriel de la langue de sa scolarisation, « *langue pivot de toute éducation langagière [...] [dont l'enseignement linguistique] façonne et conditionne fortement les représentations de ce que sont une langue et son enseignement/apprentissage* » (Cavall, Coste, Crisan, & Van De Ven, 2009, p. 10). Afin de mettre en place cette politique, il faudrait reconsidérer, outre les programmes, les outils actuels disponibles et s'en servir dans l'enseignement : « *grâce à la*

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

multiplication des possibilités de contact, il convient de penser aujourd'hui à un humanisme de la rencontre, réelle et virtuelle » (Beacco J.-C. , 2011, p. para 1). À ce titre, les manuels sont encore et toujours des outils pédagogiques de référence pour les enseignants. Ils sont essentiels, car ils permettent de structurer l'enseignement et rassurent les professeurs sur la progression dans le programme. Si l'on considère que le manuel n'est pas mort, qu'il est loin de l'être, il convient de voir les manifestations de l'altérité dans ces ouvrages, car les prescriptions de l'ÉPI sont parfois utopistes ou pas assez ancrées dans la réalité scolaire.

L'enthousiasme d'une politique interculturelle conduit parfois à la négligence des aspects linguistiques de l'apprentissage. Sans toutefois raviver le mythe du locuteur natif idéal, il n'est pas inutile de rappeler que les compétences culturelle et interculturelle passent par une bonne maîtrise de la langue cible avant tout. S'entendre sans se comprendre⁸⁴ n'est pas une solution satisfaisante dans la recherche d'un dialogue interculturel.

À revenir au cas algérien, en matière d'enseignement des langues étrangères, le projet s'avère plus conséquent et s'énonce dès lors très ambitieux. Le regain d'intérêt envers les langues intervient au moment tout le monde en Algérie s'est rendu compte du rôle et enjeu majeurs et stratégique que représente la maîtrise des langues et ainsi le plurilinguisme dans la voie de développement : « *le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations* » (Bulletin officiel de l'Education nationale, 2008, p. 17)

De toute évidence, ce projet constitue une innovation à part entière en matière d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie : « *la tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement* » (Bulletin officiel de

⁸⁴ Rappelons le célèbre adage : « Les Suisses s'entendent bien parce qu'ils ne se comprennent pas »...

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

l'Education nationale, 2008, p. 16). L'analyse des tendances mondiales en matière d'éducation met en relief l'importance de l'enseignement des langues étrangères, et ce pour les deux considérations suivantes (Bulletin officiel de l'Education nationale, 2008) :

- En premier lieu, en raison des implications linguistiques très fortes induites par la mondialisation de l'économie ainsi que les évolutions technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;
- En second lieu, être plurilingue, pour le moins, la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion, est devenue indispensable pour pouvoir agir dans le monde et y prendre part grâce aux échanges interculturels et accéder directement la science, à la technologie et aux connaissances et cultures universelles ;

Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre à commencer par travailler laborieusement les représentations individuelles et collectives.

1.4. Représentations de l'identité et de l'altérité

L'influence des représentations sociales dépasse les bornes du groupe. Préjugés, stéréotypes, idées reçues, clichés sont tous des formes de représentations. Elles portent sur des phénomènes sociétaux tels que les comportements et les attitudes des uns et des autres : *« c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »* (Jodelet, 1989, p. 53). Elles sont aussi intimement liées à la culture et l'identité. Abdallah-Preteille (1996) affirme que *« la dynamique de la représentation répond, en quelque sorte, à la dispersion conceptuelle et à l'élasticité sémantique des termes de culture et d'identité culturelle »* (p. 30). En d'autres mots, en plus de l'intérêt manifesté à l'égard des langues et des pratiques langagières, les représentations traitent également du couple identité/ altérité, une dialectique en perpétuel devenir. Sur ce point, Xie (2008) écrit :

Les représentations ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre et le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles ne portent pas seulement sur les langues et les pratiques linguistiques, mais bien également sur

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

les relations entre soi et l'étranger, entre son groupe et les autres groupes, y compris ceux dont on se rapproche et ceux que l'on met à distance (p. 68).

Par ailleurs, les représentations constituent une sorte de mécanisme d'interprétation qui a pour fonction de réajuster la réalité perçue suivant le rapport qu'entretient l'individu avec son groupal, les autres cultures, le monde extérieur ; bref, avec l'autre ; ensuite son expérience et ses propres idées se manifestant souvent sous forme de conduites rigides, parfois, difficiles à corriger. Elles se caractérisent par leur à la fois stabilité et mouvance, rigidité et souplesse (Abric, 1994).

Il est nécessaire, pour éviter des dysfonctionnements, des malentendus et des malaises culturels, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, de consacrer un intérêt aux représentations. Celui-ci permet une gestion optimale du rapport à l'altérité et à la culture de l'autre :

Évaluer et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur ; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue perspective de l'autre permet de le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle (Glaser, Guilherme, Del Carmen , & García , 2007, p. 32).

Il s'ensuit que l'identité et l'altérité ne peuvent se départir l'une de l'autre. Elles sont, comme nous l'avons vu, essentiellement liées à la conscience des rapports intersubjectifs considérés en tant que tels. D'une autre façon, l'une tire sa raison d'existence de l'autre comme l'affirme Auge (2010): « *nous avons besoin d'autres qui résistent* », *d'autres vraiment « autres »*, *pour construire et développer notre identité ; nous avons besoin d'identifier les frontières de l'autre pour identifier les nôtres* » (2010, pp. 15-16).

À présent, nous allons examiner les deux notions pour voir par la suite leurs implications didactiques et pédagogiques.

1.4.1. Les notions d'identité et d'altérité

Il n'est pas inutile de rappeler d'emblée que l'anthropologie en tant que discipline constituée s'est emparé des deux notions. Ses contributions dans la recherche sur l'identité et altérité ont frayé le chemin aux autres disciplines. Aujourd'hui, les deux notions se sont constituées en tant qu'objet d'étude dans des diverses disciplines.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

En didactique des langues-cultures, ces deux notions vont nécessairement de pair. Les représentations (voir supra) demeurent le domaine favorable à leur étude.

Pour Groux et Porcher (2003) l'identité est une «*unité de l'individu ou un ensemble de traits permanents qu'il conserverait tout au long de sa vie* » (p. 129). Cette conception renvoie à un «*même historique* » qui évolue d'âge en âge tout en gardant certains traits distinctifs. L'unidimensionnalité caractérisant, du moins, cette définition a le mérite de mettre en relief le caractère social des «*traits permanents* » dont parlent les auteurs, et ce dans le cadre des interactions langagières. Si l'on croit alors à la nécessité d'adhérer à un ethno-relativisme et d'abandonner par la même un ethnocentrisme absolu, on pourra dire que croire à l'existence de «*traits identitaires permanents* » ne va pas à l'encontre d'une conception parasitaires, nous semble-t-il, selon laquelle l'identité représente une entité à la fois dynamique, évolutive et hybride. En aucun cas il ne sera donc question de stagnation et de figement. Car cette permanence renvoie davantage à un ensemble de caractéristiques individuelles incorporées. En voici une liste non exhaustive : le cosmopolitisme (Gertsen, 1992) et (Illes, 1995) ; la flexibilité (Illes, 1995), (Caligiuri, 2000), (Cant, 2004), (Lainé, 2004); l'ouverture d'esprit (Gertsen, 1992), (Caligiuri, 2000), (Lainé, 2004); l'empathie (Xardel & Moran, 1997), (Gertsen, 1992), (Lainé, 2004); la tolérance (Gertsen, 1992), (Lainé, 2004); la tolérance de l'ambiguïté (Illes, 1995), (Cant, 2004), (Cant, 2004); la capacité d'empathie culturelle (Illes, 1995); l'esprit d'initiative (Gertsen, 1992) ; l'intelligence (Gertsen, 1992); l'indépendance (Gertsen, 1992); l'optimisme (Gertsen, 1992); l'humilité (Illes, 1995) et le sens de l'humour (Gertsen, 1992), (Lainé, 2004).

À la différence de Groux et Porcher, Mucchielli (2011) entend par identité un système complexe de

Significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs (p. 10).

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Cette définition met en évidence, si l'on peut dire, deux types d'identité : la première est projetée par le sujet social et qui est par ailleurs intimement liée à son éthos⁸⁵ ; et la seconde est celle qu'auront à construire ses interlocuteurs lors d'un échange.

D'autre part, Goffman (1974) a bien montré, dans sa célèbre « théorie des faces⁸⁶ », la face est un élément extérieur à l'individu. Elle est inhérente aux réalités du cadre interactionnel desquelles elle peut au besoin, émaner. Cette face constitue une forme d'autoprésentation de soi ; celle-ci se veut une sorte de déformation de l'identité véritable. L'individu se comporte d'une certaine manière dans l'interaction, de façon à se sentir valorisé et à, par exemple, ne pas « perdre la face » :

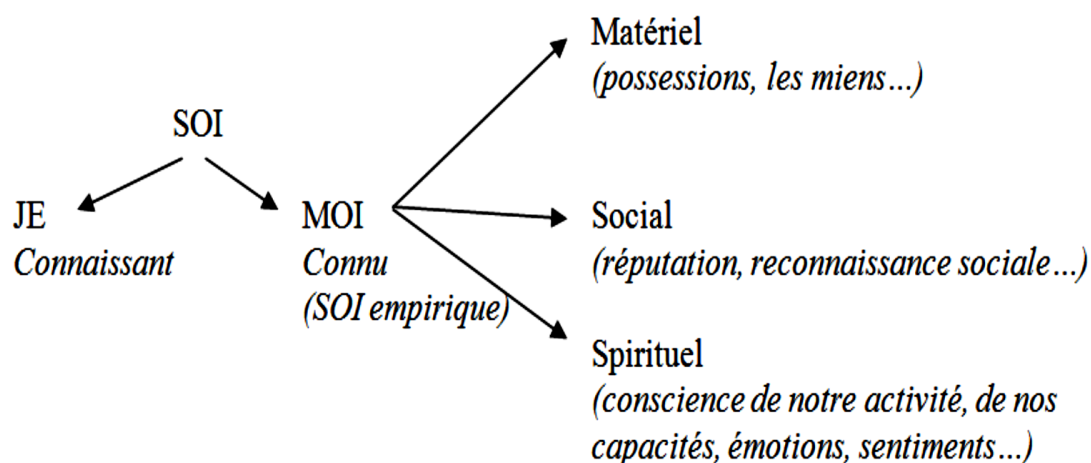
La nécessité de protéger sa propre face et celle de son/ses partenaire(s)/ est au cœur des rencontres interindividuelles. Pour ce faire, il convient de se conformer à des règles de conduite appropriées aux attentes sociales pressenties par les interactants eu égard au cadre situationnel dans lequel s'actualise l'échange et aux rôles que le statut des personnes en présence leur assigne (Claudel, 2008, p. para 10).

De surcroît, utile est de rappeler que la définition de Mucchielli (2011) émane principalement des travaux menés sur l'identité en psychologie sociale. En effet, Deschamps et Moliner (2011) ont repris en schéma la conception de James (1892) qui avait le mérite d'avoir proposé, en premier, une définition au Soi et la dualité de sa représentation :

⁸⁵ C'est un dispositif discursif par lequel : «*tout locuteur active nécessairement chez l'interprète la construction d'une certaine représentation de lui-même, qu'il doit s'efforcer de contrôler*» (Maingueneau, 2015, p. para 2). L'auteur ajoute que l'éthos visé n'est pas nécessairement l'éthos produit chez le partenaire de la communication.

⁸⁶ L'auteur définit la face comme étant : «*la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier*» (Goffman, 1974, p. 9)

Figure 10: Inspiré de la définition du Soi selon William James



Source : (Deschamps & Moliner, 2011, p. 12)

Le Soi serait donc constitué d'un « Je connaissant ». Il s'agit de la partie du Soi qui « *perçoit, a des sensations, mobilise des souvenirs, élabore des projets* » (Deschamps & Moliner, 2011, p. 12). La deuxième partie du Soi est appelée « Soi empirique ». Elle se divise en trois : le « Moi matériel » (le corps, les proches, les possessions), le « Moi social » qui renvoie à la reconnaissance sociale et la réputation et le « Moi spirituel », lieu des émotions, désirs, sentiments, volonté (Deschamps & Moliner, 2011). L'identité individuelle provient donc de la combinaison entre une composante personnelle le « Je » et une composante sociologique le « Moi », fondée sur les représentations que se fait autrui de ce « Je ».

L'identité peut aussi être culturelle ⁸⁷: « [...] le processus d'identification culturelle permet à l'individu d'assurer le bon fonctionnement de son concept de soi par l'inscription dans un corps symbolique virtuellement éternel » (Borbalan, 2004, p. 7). La première distinction à établir est celle entre l'identité sociale et l'identité collective.

Pour Mucchielli (2011), le paradigme de la complexité de l'identité⁸⁸ repose sur le postulat suivant : « *les fondements de l'identité d'un acteur pour d'autres acteurs (ou*

⁸⁷ Voir mise au point notionnelle

⁸⁸ Développé initialement par Edgar Morin dans ouvrage « L'esprit du temps. Essai sur la culture de masse » publié en 1962.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

pour lui-même) se trouvent dans les identités de ces autres acteurs (ou du premier acteur lui-même) » (2011, p. 3). Pour l'auteur, il est nécessaire de subjectiviser toute définition objective de l'identité, car les différentes disciplines qui étudient l'identité ont établi une longue liste de « référents identitaires ». Il classe les référents selon les cinq types suivants :

- les référents écologiques : les caractéristiques du milieu (géologie, climat, structure de l'habitat...) ; la synthèse des influences de ce milieu de vie (frustrations, objectifs, rituels, relations de l'acteur à son cadre de vie...)
- les référents matériels et physiques : les possessions (nom, territoire, objets...) ; les potentialités (puissance économique, financière, physique...) ; l'organisation matérielle (agencement du territoire, des communications...) ; les apparences physiques (traits morphologiques, signes distinctifs...) ; les caractéristiques démographiques du groupe (natalité, catégories d'âge, de sexe...) ; les relations avec les autres acteurs (immigration, endogamie, exogamie...)
- les référents historiques : les origines (filiation, mythes, héros fondateurs...) ; les événements marquants (modèles du passé, influences...) ; les traces historiques (coutumes, croyances venant de l'acculturation ou de l'éducation) ; les lois et les normes trouvant leur source dans le passé
- les référents culturels : le système culturel (religion, modèles et contre-modèles, activités festives...) ; la mentalité (mode de vie, vision du monde, normes, habitudes...) ; le système cognitif (attitudes, niveau d'éducation, système de valeurs...)
- les référents psychosociaux : références sociales (statut, profession...) ; les types d'activités et outils utilisés ; les attributs de valeur sociale (compétence, qualité, défaut...) ; les potentialités de devenir (motivation, adaptation...) ; le système de valeurs et de conduites spécifiques (traits spécifiques, intérêts...) ; les potentialités propres (projets, résultats...) ; les images identitaires venant des autres acteurs (stéréotypes, opinions extérieures...) ; les affiliations et appartenances connues (pairs, groupes) ; les symboles et signes extérieurs (place dans la hiérarchie sociale) (Mucchielli, 2011, pp. 12-13).

L'identité serait de ce fait l'une de ces définitions potentielles d'un acteur social. Cependant, l'identité nationale représentée ne garantit nullement l'homogénéité identitaire au sein de la communauté. Il faut apprendre à connaître l'altérité dans son singularité et ne pas la cantonner à son identité collective.

Par ailleurs, la phénoménologie vient également éclairer le diptyque identité/altérité et permettre au didacticien d'imaginer les modalités de didactisation des savoirs culturels et interculturels, non plus dans une démarche déductive (de la définition des savoirs à leur transmission), mais en permettant aux apprenants de dégager l'essence de l'expérience, de façon beaucoup plus pragmatique et véritablement interculturelle.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

L'individu définit en général son identité individuelle ou collective en contrepoint par rapport à celle des autres, en affirmant ce qu'il n'est pas et en se définissant comme faisant partie d'un groupe partageant cette identité-là. Il a besoin de classifications et de structures de référence pour se situer dans un système :

C'est quand l'autre culture entre dans notre voisinage que se révèle le caractère fragile et arbitraire de la nôtre. C'est alors qu'on commence à s'inquiéter de l'effondrement possible de nos plus solides systèmes organisateurs. C'est alors qu'on sent la menace d'une implosion mentale qui nous laisserait démunis devant les imprévus de l'expérience. (Duyckaerts, 1994, p. 27).

La culture est finalement « une » caractéristique identitaire, un référent parmi d'autres comme l'a expliqué Mucchielli. Il existe un partage de valeurs, de pratiques, de comportements permettant à un individu de « reconnaître son appartenance à un groupe social et de s'identifier à lui », ce qui amène Chevrier (2010) à dire que la culture est en fait *source d'identité*. Ce point de vue est partagé par Groux et Porcher (2003) qui expliquent que l'identité de l'individu est la résultante de chacune de ses appartenances sociologiques.

Il importe que chacun apprenne de l'extérieur (et par l'enseignement ou l'immersion) comment la culture de l'autre classe et traite les appartenances et comment celui-ci les vit (Groux & Porcher, 2003). Cet effort de compréhension et de décentration peut s'acquérir ou s'apprendre en cours de langue offrant un contexte favorable. La décentration consiste à admettre la possibilité d'un autre point de vue, la pluralité, l'altérité, tout en conservant son identité singulière (Cuq J. P., 2003).

1.4.2. De l'ethnocentrisme au relativisme ou ethnorelativisme universel : la culture en tant qu'objet didactique complexe

Lors de l'interaction avec l'autre, l'apprenant éprouve souvent des difficultés énormes. Ce qui est tout à fait logique, car il a faire à un monde de références et de normes qui diffère du sien. C'est d'ailleurs cet ensemble qui le gouverne et l'empêche ainsi de percevoir la différence comme fait culturel. Pour lui, tout ce qui échappe à son référent normatif sera considéré comme étranger, voire même menaçant. Chacun a bien sûr tendance à penser que ses mœurs, sa religion, ses pratiques, etc., sont les bonnes, sinon il en changerait. Ceci l'amène inéluctablement à établir des barrières et se renfermer sur lui-même dans sa propre coquille sans pour autant se mettre dans la tête que son

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

homologue fera de même à son rencontre. Ce faisant, l'écart ou plus précisément le refus de l'autre se creuse davantage au point où toute tentative d'établir des passerelles sera qualifié d'excommunicatoire. Pour résoudre ce problème, il incombe à l'apprenant de cesser de considérer sa norme comme étant la seule (et la bonne) ; ensuite, prendre suffisamment de recul sur ses propres spécificités afin de se rendre compte de son propre ethnocentrisme pour le prendre en charge. Un tel processus requiert une décentration totale de la part de l'apprenant. Endiguer alors le flot de jugement de valeur que produit souvent l'apprenant en situation de contact avec l'autre est l'indice emblématique de cette décentration.

Plusieurs auteurs ont entrepris de proposer des modèles⁸⁹ pour inclure des aspects culturels dans l'enseignement d'une compétence de communication avec sa composante interculturelle. Il existe une légion de modèles. Les divers modèles psycholinguistiques exposés ci-dessous ne sont pas exhaustifs et représentent les

⁸⁹ Dans le passé, la culture a joué un rôle spécifique. On la considérait comme source de motivation pour l'apprenant dans son processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003). Son enseignement consistait à la présenter dans des formes concrètes qui mettent en évidence son caractère exotique par rapport à la culture d'origine. Quant aux faits, ils étaient très disparates et ne permettaient pas de ce fait un traitement didactique en vue de construire une représentation de la culture cible (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003) . Parmi les approches et méthodes que l'on a traditionnellement adoptées pour enseigner la culture, les mêmes auteurs évoquent les trois ci-dessous :

La première approche est « l'approche de la culture élevée ». Selon cette approche l'enseignement de la culture consiste à enseigner des textes littéraires écrits dans la langue cible. Une compétence culturelle se mesure alors par le degré de connaissances littéraires chez un apprenant (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003).

La deuxième approche est baptisée « approche géographique et historique ». C'est une approche qui part de l'histoire, la géographie et les institutions du pays de la langue cible (Beacco J.-C. , 2000) pour en faire un objet d'étude. Une compétence culturelle est déterminée par la connaissance de l'arrière-plan de la langue et de la société, et par la connaissance générale du pays.

La troisième et la dernière approche est celle qui s'intéresse aux « normes socioculturelles ». Elle porte sur les habitudes et les croyances d'un groupe culturel. Dès lors, connaître le comportement approprié dans une situation de « échange témoigne que l'apprenant est compétant en termes de communication culturelle.

Il faut rappeler que les approches anciennes pour l'enseignement de la culture n'ont pas abouti. Car les apprenants avaient affaire à une entité distante et figée dite culture étrangère sans pour autant mener un regard réflexif sur l'ensemble d'éléments importants à la communication interculturelle, comme par exemple le système de référence de son interlocuteur afin de le réinvestir dans une communication authentique, le cas échéant, avec un natif.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

principaux modèles sur lesquels repose l'enseignement de la culture en cours de langue aujourd'hui.

Van Ek (1986) a développé un modèle psycholinguistique de la compétence communicative, qui inclut la culture comme étant une connaissance socioculturelle. Pour lui, une compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- Linguistique : recevoir et produire dans une langue étrangère ;
- Sociolinguistique : les règles d'usage de la langue suivant le contexte ;
- Discursive : ce sont les stratégies mises en œuvre pour assurer le bon fonctionnement de l'interaction ;
- Stratégique : c'est la capacité de conjuguer plusieurs savoirs à la fois et les mettre au profit de la réception tout comme la production. Et ce afin d'éviter les malentendus ;
- Socioculturelle : c'est la connaissance des références et normes socioculturelle en vigueur ;
- Sociale : étant donné que l'homme par définition est un être social et qui cherche à se socialiser davantage au moyen de la communication avec autrui ;

Avec ce modèle, l'apprenant apprend autant de choses pertinentes à propos de la culture cible, néanmoins cette somme de connaissances reste insuffisante dans un échange culturel qui dépasse de loin ces connaissances. Car l'on suppose que l'interaction entre l'apprenant et la culture cible s'opère de la même manière qu'entre deux interlocuteurs natifs, ce qui n'est pas le cas (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003).

Meyer (2000), de son côté, constate qu'une CI est composée d'habiletés à la fois communicatives et sociales. Celles-ci incluent : l'empathie, l'aptitude à régler des conflits, l'aptitude à travailler en équipe, la flexibilité, la conscience des langues étrangères, la conscience que des cultures produisent de différents styles de discussions, la réflexion sur son propre arrière-plan culturel ainsi que la tolérance de l'ambiguïté.

Il semble que le modèle de Meyer (2000) est extrêmement élaboré par rapport à celui de Van Ek en raison de l'inclusion des aspects interculturels décisifs dans le processus

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

de développement d'une CI. Cependant, le même modèle n'aborde d'aucune manière possible la question des habilités linguistiques qui se rapportent, en tenant compte de la spécificité de chacune, aux différents aspects et composantes de ladite CI. Son modèle s'avère alors peu performant, car il ne fait correspondre aucune habilité linguistique à aucun aspect ou étape dans le processus interculturel (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003)⁹⁰.

Paige et Stringer (1997), quant à eux, ont élaboré un modèle pour aborder l'interculturel, composé de cinq étapes :

- Découvrir sa propre culture et la manifestation de son identité dans son cadre culturel ;
- Comprendre l'impact de la culture sur la langue, le comportement et l'identité des gens ;
- Remarquer les phénomènes universels interculturels, comme l'adaptation culturelle ;
- Étudier une culture spécifique ;
- Apprendre à apprendre des langues et cultures ;

D'emblée, ce modèle paraît pouvoir amener l'apprenant à remettre en question sa vision du monde, et ainsi transformer de façon continue son regard sur le monde grâce aux apprentissages futurs (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003). Pour ce faire, les apprenants doivent développer des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de se redéfinir et par conséquent, continuer à progresser. Pour l'enseignant,

⁹⁰ L'idée des auteurs exprimée ci-dessus manque de preuves tangibles. Car la conscience ou compétence interculturelle que l'on cherche à développer chez l'apprenant de langue est tributaire de la langue qu'il apprenant. En aucun cas donc n'est question d'uniformiser et le processus et le contenu si l'on tient compte des différences individuelles, contextuelles mais aussi culturelles. Ce faisant, on risque d'aboutir à une approche unique, une pensée unique, un être unique et donc stigmatisation absolue d'une part et enterrement de la diversité d'autre part. Comme il incombe aussi à tout enseignant de langue, rappelons-le nous, de réfléchir aux éventuels contenus qui peuvent amener l'apprenant à s'approprier cette idée de relativisme qui sous-tend la compétence interculturelle. En outre, il nous est impossible d'agir sans langue : le tout passe par la langue, la réflexion notamment et dans un processus de développement d'une compétence interculturelle, on aura besoin d'une langue pour réfléchir et remettre en question notre conception habituelle de la réalité.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

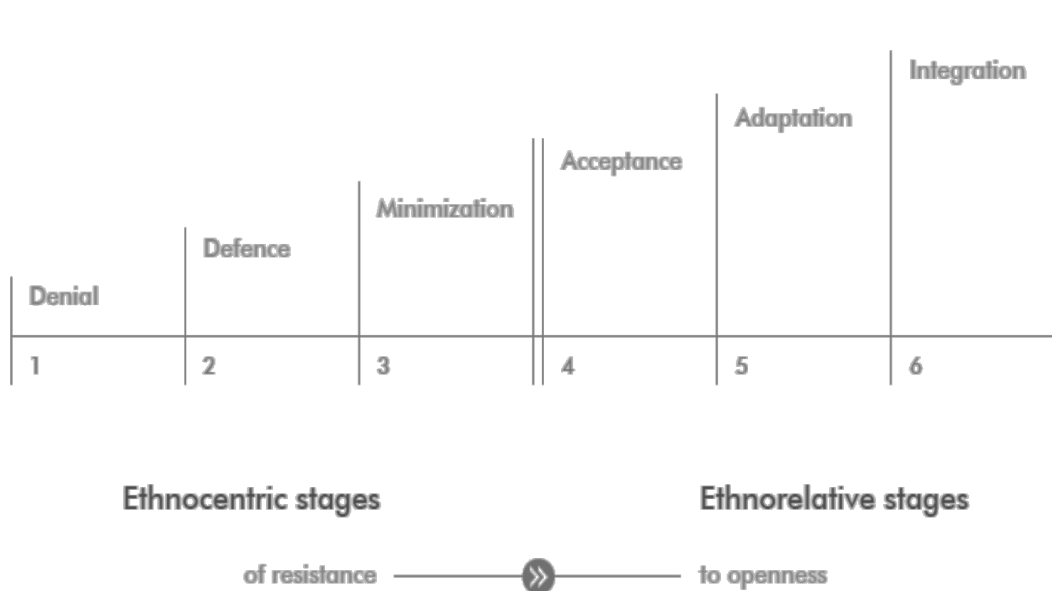
il s'agit de créer un contexte favorable dans lequel les apprenants auront à accroître leur éventail d'habiletés (inter)culturelles générales et spécifiques lesquelles sont essentielles. Les habiletés (inter)culturelles générales sont importantes pour se faire une idée de l'arrière-plan culturel et son rôle dans la construction du sens dans un contexte. Tandis que les habiletés spécifiques aident à comprendre les attitudes et les comportements des gens, mais aussi elles seront réinvesties pour interagir efficacement avec un interlocuteur d'une culture autre (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003).

Vu l'abondance des approches conçues pour l'enseignement de l'interculturel en classe de langue, Kohler et ses collaborateurs (2003) proposent un modèle synthétique lequel inclut l'ensemble des étapes que doit franchir un apprenant de langue pour développer une compétence (inter)culturelle. Les étapes dont l'auteur parle sont les suivantes :

- _ La découverte de la langue et la culture cible et la langue et la culture maternelles de l'apprenant.
- _ La découverte de la relation entre langue et culture.
- _ Le développement des habiletés notionnelles et analytiques pour comparer et comprendre des cultures.
- _ Le développement d'une capacité de réflexion pour concevoir des différences culturelles et pour modifier son comportement si besoin.

Bennett (1986) a développé un outil conceptuel composé de six stades. Cet outil sert à définir les degrés d'adaptation d'un individu face à une autre culture. Ses réactions en constituent le baromètre. Pour Bennett, les trois premiers stades étant ethnocentriques et les trois autres ethnorelativistes comme l'illustre la figure ci-après :

Figure 11: Expérience de la différence



Source : (Bennett, 1986, p. 2)

Le déni représente le plus faible degré d'ouverture aux différences culturelles. On ignore tout simplement leur existence. En tant que telle, cette position représente l'ethnocentrisme ultime, où la personne ne remet jamais en question sa propre vision du monde. Cette vision se trouve toujours au centre de toute réalité. On parle ici de « l'esprit de clocher » (Bennett, 1986) qui incarne une vision plus ou moins étroite du monde. Cet état d'esprit reflète un degré limité de contact avec les différences culturelles caractérisé par le fait de trouver bizarre ce qui est différent. Cet esprit se caractérise par la pensée catégorielle. Celle-ci consiste à classer la différence d'une manière générale sans une perception aucune et minimale qu'elle puisse être des singularités qui pourraient exister au sein de cette différence même. Dans ces cas extrêmes de déni alimenté par un chauvinisme et fanatisme absolu, la différence culturelle est attribuée à un statut sous-humain (Bennett, 1986).

Développer la sensibilité par rapport au refus de la culture de l'autre forme la deuxième étape, la défense notamment. Cette sensibilité résulte, comme l'avons-nous souligné supra, d'une perception assez intense des différences comme quelque chose de

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

menaçant. Le dénigrement des différences représente une forme de défense des plus courantes qui se reconnaît dans la création de stéréotypes négatifs

[...] where every member of a culturally distinct group is regarded as having undesirable characteristics, which are attributed to the entire group. This denigration can be linked to race, gender or any other indicator of difference assumed. Here, we are considering it as a stage and not as an isolated act (Bennett, 1986, p. 2)⁹¹.

Le postulat de supériorité culturelle constitue également une autre forme de défense à laquelle s'attache tout individu. Cette forme suppose que toutes les autres cultures sont inférieures à la sienne. C'est une pensée ancrée davantage dans une idéologie fasciste. Et qui met l'individu dans une grande insécurité en face des différences

[...] since they let us glimpse the possibility that our culture is not the only possible view of the world. At a more advanced stage of Defence, we consider that the other cultures are quite simply inferior to ours, on a continuum of which we are the apogee (Bennett, 1986, p. 2)⁹².

La minimisation, troisième étape, postule l'universalité de certaines croyances ou valeurs : toute l'humanité est gouvernée par des principes communs (Bennett, 1986). Les personnes à ce stade cherchent une paix ou un réconfort. Ce mécanisme corrobore l'idée qu'il existe des similitudes quant aux schémas universels pour l'interaction humaine et que leur prise en compte garantira la réussite de la communication. Le même auteur estime qu'un tel point de vue est ethnocentrique : « *because it presupposes that the fundamental categories of behavior are absolute and that these categories are in fact our own! In this contact, differences are only variations on a theme common to all cultures* » (p. 4)⁹³.

⁹¹ « [...] où chaque membre d'un groupe culturellement distinct est considéré comme ayant caractéristiques indésirables attribuées à l'ensemble du groupe. Ce dénigrement peut être lié à la race, le sexe ou tout autre indicateur de différence supposé. Ici, nous le considérons comme une étape et non comme un acte isolé »

⁹² « [...] puisqu'elles nous laissent entrevoir la possibilité que notre culture ne soit pas la seule vision possible du monde. A un stade plus avancé de la défense, nous considérons que les autres cultures sont tout simplement inférieures à la nôtre, sur un continuum dont nous sommes l'apogée ».

⁹³ « Un tel point de vue est ethnocentrique car il suppose que les catégories fondamentales de comportement sont absolues et que ces catégories sont en fait les nôtres ! Dans ce contact, les différences ne sont que variations sur un thème commun à toutes les cultures. »

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Un autre constat vient s'ajouter au précédent à ce stade qui fait que les différences culturelles sont tolérées, mais non pas acceptées, car elles sont considérées comme étant susceptibles d'entraver la communication. C'est pourquoi on préfère reposer notre communication sur un ensemble de principes et de règles communs à tous les humains.

Passer d'un stade à un autre et d'un tel mécanisme à tel autre reflète nettement le glissement qui s'opère dans l'attitude des personnes à l'égard de l'altérité. Lors du passage d'une étape à une autre dans la première moitié du processus, c'est-à-dire l'ethnocentrisme, il se produit un changement d'engrenage qui modifie radicalement l'attitude envers les différences et permet par la même de prédire les changements à venir si le fait culturel reçoit le traitement didactique adéquat. Le point de vue s'avère ainsi de moins en moins déterministe. Une ouverture sur l'altérité est alors possible.

L'acceptation, telle est la quatrième étape dans le passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme. À ce stade, intervient la conception consensuelle et mutable de la culture qui se situe d'ailleurs à l'opposé de la conception rigide et figée de cette même entité. Les personnes acceptent le fait que les gens peuvent avoir une culture et des cadres de référence différents des leurs. Ils comprennent ainsi qu'il peuvent se comporter d'une manière adéquate dans un contexte interculturel. Selon (Bennett, 1986), le mot-clé de cette étape est « l'apprendre ». Cela dit, changer notre attitude envers autrui met en relief notre capacité à ajuster nos comportements et schèmes au profit de la communication. Lors de l'acceptation, l'individu conçoit la réalité d'une autre façon ; celle-ci découlant principalement de l'augmentation de la sensibilité culturelle chez lui (Bennett, 1986).

La cinquième étape est l'adaptation. Dans ses formes les plus courantes, on trouve l'empathie⁹⁴. Par empathie, Bennett (1986) entend un changement modéré de cadre de

⁹⁴ Là, il s'agit d'opérer un changement temporaire dans notre façon de percevoir le discours de l'autre afin d'éviter des impairs culturels. Au moment donc de la production, et pour qu'il n'y ait pas effacement au profit de l'altérité, le locuteur doit veiller à ce que son comportement verbal et non-verbal véhicule vraiment des traits distinctifs de son appartenance culturelle. Car cela suit la logique des choses. C'est-à-dire, tant que la personne ne s'est pas exposé à la différence, elle adoptera toujours une attitude figée et restera en effet ethnocentrique. Et ce n'est qu'au moment de l'expérience de l'altérité que la personne devient ethnorelative (pendant l'échange) car l'on a besoin

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

référence. Il s'agit de se mettre dans la peau de celui qui agit pour pouvoir interpréter convenablement ses propos et générer par conséquent des comportements verbaux et non verbaux que l'autre considère comme appropriés. Le défi est dès lors de compréhension mutuelle. En bref, l'adaptation aux différences en tant qu'étape du développement de la sensibilité interculturelle se traduit par la capacité d'une personne à agir de manière ethnorelative. Cette capacité à agir en dehors de notre propre cadre culturel repose sur une vision dynamique de la différence. Cette étape montre également un sentiment de sécurité par rapport à la culture d'origine.

L'Intégration est l'aboutissement du processus de décentration et d'adaptation à d'autres contextes culturels. Intégrer les différences rend ainsi l'individu capable de les percevoir en tant que processus dynamique loin de toute attitude figée. Par-là, il apprend à s'adapter et à se redéfinir en permanence. À ce stade, Bennett parle de la capacité d'évaluer suivant le contexte. Celle-ci permet de revisiter les jugements, que l'on s'est abstenu d'émettre à propos des comportements et des phénomènes à des stades antérieurs, en fonction du contexte culturel. La même action peut donc être jugée comme potentiellement "bonne" [Culture A] ou "mauvaise" [Culture B]. L'atteinte de ce point culminant de la sensibilité interculturelle témoigne chez l'individu d'un développement important de la conscience interculturelle en général et d'un savoir-être en particulier. D'ailleurs, le fait de ne pas s'identifier dans une culture d'une manière absolue offre pour l'individu l'opportunité de revoir son propre rendement culturel. Ce faisant, son système de valeurs puisera légitimité dans l'ensemble des référents culturels qu'il a acquis au fil de ses expériences altéritaires. Cette cohabitation de plusieurs cadres référentiels pourrait en effet être un outil précieux pour une médiation interculturelle selon le besoin.

Il convient de souligner toutefois, qu'il n'est pas ici question de reléguer le propre système culturel de tout individu dans une position périphérique, mais au moins de

de nos représentations pour interpréter le monde qui nous entoure comme l'affirme Adler (1977) en parlant de la personne multiculturelle : « *cette personne n'est pas simplement une personne sensible à plusieurs cultures différentes. C'est plutôt une personne qui est constamment en train de faire partie de, et qui en même temps se sent lui-même en dehors d'un contexte culturel donné* »

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

mettre fin à son hégémonie en repositionnant les autres systèmes pour les mettre sur le même rang, avec un statut de primus inter pares pour le sien.

Selon Kohler et les coauteurs (2003) le modèle de Bennett (1986) propose un développement linéaire de l'acquisition d'une CI. Il présente des éléments d'un niveau abstrait qui peuvent se produire d'une façon linéaire.

Or, ces stades sont difficiles à identifier chez l'apprenant tant ce dernier peut faire des allers-retours entre un stade et l'autre : si l'apprenant a une très mauvaise expérience avec un interlocuteur d'une autre culture, il pourra régresser puis avancer de nouveau. De plus, même si cette échelle se présente comme une évolution linéaire, il ne s'agit aucunement d'un continuum. Les apprenants ne passent pas systématiquement d'un stade à l'autre. Différents phénomènes pourraient les amener parfois au stade précédent. Il s'agit plutôt d'un processus fonctionnant suivant le principe pédagogique de la spirale : comme pour l'apprentissage de la grammaire : à chaque stade, l'apprenant s'enrichit de ce qu'il a assimilé au stade précédent et continue sa progression en repassant par les stades antérieurs. Les tenants de cette idée rajoutent que ce modèle ne donne pas de liens ouverts entre l'interculturalité et l'apprentissage d'une langue (Kohler, Liddicoat, Scarino, & Lapademetre, 2003).

Pour notre part, les étapes définies par Bennett (1986) sont extrêmement importantes pour aller non seulement vers une nouvelle organisation des contenus d'enseignement-apprentissage, mais également pour l'élaboration de curricula, des manuels et aides pédagogiques ainsi qu'une meilleure définition tant à l'échelle macro que micro des objectifs pédagogiques à atteindre. Quoique Kohler, Liddicoat, Scarino, et Lapademetre (2003) lui reprochent d'avoir conçu un modèle linéaire, l'entreprise de bennettienne se veut beaucoup plus descriptive (les stades de la sensibilité culturelle) et conçue à des fins didactiques notamment. Le modèle offre une aide consistante pour comprendre le rendement psychologique de tout individu au moment de son expérimentation de l'altérité et sert ainsi une unité de mesure pour l'enseignant lequel pourrait s'y recourir afin d'évaluer dans un premier temps ; ensuite, optimiser son intervention lors du traitement didactique des différentes attitudes de l'apprenant face à l'altérité. Aussi, le modèle renseigne-t-il davantage l'enseignant sur les différentes transformations qui s'opèrent dans l'état d'esprit de son apprenant en situation

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

d'apprentissage. Ces transformations pourront faire par la suite l'objet d'une réflexion didactique selon le cas et une fois le besoin se fait sentir. L'auteur n'avait donc pas l'intention de le prendre pour un dispositif didactique prêt à être exploité en cours de langue. D'ailleurs, il s'agit d'un modèle psycholinguistique, comment se fait-il alors qu'il puisse être utilisé en classe sans contenu didactique ?

Largement inspirée de l'entreprise de Bennett (1986), dans sa thèse de doctorat soutenue en 2013, Buchart a esquissé un nouveau modèle qui, selon l'auteur, se veut une simplification du Bennett (1986) pour pouvoir passer d'une vision ethnocentriste à une vision ethnorelativiste à l'aide d'activités d'apprentissages. Ci-dessous, une figure qui rend compte des quatre étapes du cheminement dont il est question :

Tableau 3: De l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme en didactique

Etape	Constat ethnocentrique	Prise de conscience	Processus réflexif	Acceptation Ouverture
Procédés	Observation	Distanciation Décentration	- Reflet - Réflexion - Tolérance	Création de et adaptation à de nouveaux cadres de référence
Objet	Des macro- aux nano-cultures	Propres normes	- Normes du soi - Normes de l'altérité	L'apprenant en situation interculturelle
Point de vue	Ethnocentrisme → Ethnorelativisme			Intercompréhension

Source : (Buchart, 2013, p. 138)

- D'abord, le constat ethnocentrique : c'est-à-dire l'observation des propres valeurs, références, habitudes, artefacts, etc. de sa communauté. Cet itinéraire réflexif appelle l'apprenant à tenir compte toutes les choses qu'il appréhende en tant que différences, la culture notamment, mais aussi les traits distinctifs de sa personnalité lesquels le distinguent forcément d'autrui.

- Ensuite, la prise de conscience par l'apprenant de langue qu'il existe d'autres communautés qui diffèrent de la sienne. Cela l'amène à prendre une distance. Une distanciation « réfléchie » qui génère une décentration par rapport à ses propres

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

normes. Pour Abdallah-Preteceille (2005, p. 111), l'aptitude à la décentration « *n'est pas innée* » et « *nécessite un apprentissage systématisé et objectivé* ». La distanciation par rapport à son propre système de référence s'appuie sur l'apprentissage de la relativité « *à partir d'une série de décentrations successives* » (Abdallah-Preteceille, 2005, p. 112). Il finira ainsi par se rendre compte que son arrière-plan culturel n'est guère une référence absolue.

- Puis, un processus réflexif, dans un premier temps au sens de « reflet » puis dans un second temps au sens de « réflexion », consistant selon Byram (2009) « *à rapporter les connaissances nouvelles [que chaque individu] acquiert à l'idée qu'il se fait de lui-même et à ses valeurs propres* » (p. 8). Byram rajoute qu'« *une partie du processus réflexif doit consister à établir un lien entre la compréhension nouvelle de ces valeurs et convictions [...] la tolérance et le respect des valeurs et convictions d'autrui* » (2009, p. 8). Ce faisant, les locuteurs se transmettent une image de soi semblable et enrichie par l'ouverture sur d'autres points de vue et façons d'appréhender le réel. Néanmoins, la tolérance⁹⁵ constitue un mécanisme crucial à ce stade. Byram (2009) rappelle qu'étymologiquement « tolérer » (*tolerare*, supporter) revient à supporter une chose que l'on n'approuve pas ou que l'on n'apprécie guère : il insiste sur la nécessité de développer chez les individus d'origines culturelles différentes la « *capacité à au moins supporter qu'à l'intérieur de la société [...] d'autres personnes pensent et vivent différemment, même si elles partagent certaines valeurs essentielles* » (p. 8). Il étale sa démonstration aux relations diplomatiques et interétatiques en arguant que la tolérance s'envisage comme une norme minimale « *aux fins de coexistence pacifique dans les sociétés multiculturelles* » (*ibid.*). L'importance d'une telle entreprise, une fois mise en œuvre, tient au fait que la cohésion sociale de demain dépend en grande partie des contenus éducatifs et la façon de les approcher décidée aujourd'hui.

- Enfin, une fois le processus réflexif aura pris effet, on assistera à une ouverture et acceptation de l'altérité. À ce stade, il s'agit d'adhérer à un autre cadre de références

⁹⁵ Pour notre part, la tolérance ne mène pas à l'acceptation mais plutôt à l'ouverture. Elle est de plus tributaire à un travail dur sur les représentations et stéréotypes.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

commun aux partenaires de la communication pour rendre l'intercompréhension possible.

De nos jours, on assiste à un regain d'intérêt pour l'enseignement-apprentissage d'une compétence (inter)culturelle en classe de langue étrangère étant donné qu'elle constitue le lieu par excellence de la mise en application d'une éducation à l'altérité. Cet enseignement repose essentiellement sur une notion clé empruntée à la sociolinguistique. Elle se rapporte à l'imaginaire de l'apprenant pour qui elle forme un écueil considérable qui freine son apprentissage. C'est une notion sans laquelle toute esquisse d'ÉPI sera dépourvue de sens ; il s'agit de représentation.

1.4.3. Les représentations en didactique des langues

L'identification des représentations constitue un préalable à toute démarche interculturelle, car leur influence dépasse les bornes du groupe. Préjugés, stéréotypes, idées reçues, clichés sont tous des formes de représentations. Elles portent sur des phénomènes sociétaux tels que les comportements et les attitudes des uns et des autres : *« c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »* (Jodelet, 1989, p. 53). Elles sont aussi intimement liées à la culture et l'identité. Abdallah-Preteille affirme que *« la dynamique de la représentation répond, en quelque sorte, à la dispersion conceptuelle et à l'élasticité sémantique des termes de culture et d'identité culturelle »* (Abdallah-Preteille, 1996, p. 30). En d'autres mots, en plus de l'intérêt manifesté à l'égard des langues et des pratiques langagières (Xie, 2008), les représentations traitent également du couple identité/ altérité, une dialectique en perpétuel devenir. Xie écrit à ce propos :

Les représentations ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre et le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles ne portent pas seulement sur les langues et les pratiques linguistiques, mais bien également sur les relations entre soi et l'étranger, entre son groupe et les autres groupes, y compris ceux dont on se rapproche et ceux que l'on met à distance (2008, p. 169).

Par ailleurs, les représentations constituent une sorte de mécanisme d'interprétation qui a pour fonction de réajuster la réalité perçue suivant le rapport qu'entretient l'individu avec son groupal, les autres cultures, le monde extérieur ; bref, avec l'autre ;

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

ensuite son expérience et ses propres idées se manifestant souvent sous forme de conduites rigides, parfois, difficiles à corriger. Elles se caractérisent par leur à la fois stabilité et mouvance, rigidité et souplesse (Abric, 1994). Plus précisément, les représentations « *fournissent une grille de décodage, d'interprétation du monde et une matrice de sens qui jouent comme processus d'arbitrage de la réalité* » (Mannoni, 2010, p. 91)

Une représentation est nécessairement fautive puisque, par définition, elle n'est pas la réalité, mais la projection qu'un sujet individuel ou collectif s'en fait : « *une des propriétés des représentations sociales serait de privilégier la congruence psychologique par rapport à la cohérence logique et de faire passer l'efficace affectivo-cognitive avant l'efficace théorico-scientifique* » (Mannoni, 2010, p. 7). Le devoir de l'enseignant de FLE n'est pas de classer les stéréotypes selon leur véracité, ce qui ferait nécessairement appel à ses propres représentations, provenant principalement de ses expériences personnelles, mais d'amener les apprenants à déceler les présupposés qu'ils engendrent dans leurs esprits. À ce titre, l'enseignant doit, lui aussi, savoir faire preuve de suffisamment de recul par rapport à la langue-culture cible pour distinguer les représentations stéréotypées faire prendre conscience de ces images archétypales à ses apprenants. En ce sens, il lui incombe de proposer, après sélection, les données socioculturelles de manière objective ce qui est pratiquement très difficile, voire impossible pour deux raisons : d'une part, c'est cette même sélection opérée par l'enseignant qui fait défaut dans la mesure où elle obéit dans la plupart des cas à des critères subjectifs ; d'autre part, travailler sur ses propres représentations, pour l'enseignant, est une tâche cognitive dont la difficulté relève d'un haut degré de complexité. Il s'agit de lui et de son mode de pensée. Rien ne garantira, alors, la réussite d'une tâche pareille que l'enseignant est appelé à accomplir. On comprend d'ores et déjà pourquoi l'enseignant éprouve des difficultés à mener une expérience (inter)culturelle qui partent de simples notions culturelles lesquelles devraient être appréhendées d'une manière objective. C'est dire que l'enseignant s'effacerait complètement pour que les apprenants, à leur tour, puissent remettre en question les différentes projections mentales résultant de la cristallisation d'une opinion constituée sur un objet ou un phénomène. Il en est de même pour les stimuli culturels que leur propose leur enseignant.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Selon Martinez (2011), il existe « *deux directions de travail sont possibles : combattre les stéréotypes ou se servir d'eux pour reconstruire une image plus objective des faits culturels* » (p. 107). Les combattre nous semble vain, car, en plus de leur caractère définitoire, elles sont stables et largement partagées. En effet, il serait préférable de s'en servir pour tenter de limiter leur effet. Une approche didactique ayant pour objet les représentations sociales non seulement est rentable en termes d'apprentissages scolaires, mais elle offre également la possibilité d'opérer un transfert de cette nouvelle conscience. Celle-ci se verra étendue pour atteindre ainsi les diverses sphères de la vie sociale.

2. Contexte et acteurs de l'ÉPI

Il est sans doute fallacieux de prétendre à mettre en place un projet d'ÉPI au moyen uniquement d'une succession d'actions pédagogique au sein de la classe. Une entreprise de telle envergure requiert la coordination des actions et la répartition des tâches entre les différents acteurs de l'éducation. Aussi, un retour réflexif sur le contexte général de l'implantation d'une EPI permet-il de prévenir et d'apporter une réponse ad hoc, le cas échéant, aux dysfonctionnements qui pourraient surgir le long du processus de la mise en œuvre.

2.1.La contextualisation de l'ÉPI

De toute évidence, esquisser une contextualisation d'un projet d'ÉPI forme en lui-même une action d'innovation dans le sens où elle part des données du terrain pour aller vers ce qui conviendrait le mieux aux exigences sociétales en évolution permanente. Contrairement donc aux pratiques du passé qui s'imbibaient, grosso modo, d'une pédagogie transmissive dont le but est de doter l'apprenant d'une somme de savoirs ; occultant ainsi les spécificités du contexte dans lequel s'opère l'action d'éducation.

En effet, contextualiser un projet d'ÉPI consiste à définir l'ensemble des facteurs sociaux qui sont en interaction les uns avec les autres. Ceci mène nécessairement à la transcription des différents référentiels contextuels sous-tendant l'action d'éducation.

Par ailleurs, le flot des nouvelles technologies de l'information et de la communication et de tout ce qui en découle ainsi que l'éclatement des frontières et l'émergence d'un

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

village planétaire, ont engendré de nouveaux besoins, communicatifs notamment. C'est à une nouvelle reconfiguration, en particulier des référentiels contextuels, dont on a parlé ci-haut, que l'on assiste. Cette nouvelle situation interpelle, quant à elle, l'institution sociopolitique et constitue ainsi une urgence extrême à laquelle une réponse immédiate, sans improvisation aucune, devrait être apportée.

2.2. Du rôle de l'institution en tant qu'acteur indirect de l'ÉPI

Bien que le rôle de toute politique éducative soit nodal, le rôle de cette politique a besoin d'être précisé au risque de voir tout le projet éducatif s'effondrer.

En Algérie, comme ailleurs, c'est au ministère de l'Éducation nationale que revient la tâche de concevoir tout le matériel didactique : curricula, manuels, guide de professeur, document d'accompagnement, etc. Des documents qui sont sensés refléter d'une manière très élaborée l'orientation éducative générale prônée par les décideurs politiques dont la principale mission est, sans doute, de porter le projet d'ÉPI qui soutient le projet éducatif. S'attarder, dès lors, sur les textes de la politique éducative en Algérie cadrant toutes les disciplines scolaires et le FLE en particulier, permet de dégager deux orientations majeures :

- dans un premier temps, il s'agit d'enraciner l'apprenant algérien dans un fossé des valeurs identitaires et nationales qui préservent sa singularité par rapport à autrui ;
- dans un second temps, l'imprégner du goût de l'autre afin qu'il développe des valeurs universelles telles que la tolérance, le respect, mais aussi l'amener à combattre toute forme de racisme et de xénophobie, et ce pour les réinvestir dans ses rapports socioéconomiques avec autrui ;

Tels sont les deux principaux objectifs poursuivis à travers le projet d'ÉPI algérien. D'ailleurs, à la lecture des textes de loi portant sur l'éducation en Algérie, on s'aperçoit d'emblée de leur dimension internationale. En effet, elles se reconnaissent davantage dans les directives de l'UNESCO quant à l'ÉPI, surtout que l'Algérie a bénéficié de l'accompagnement de cette instance internationale en 2005 lorsqu'il était question d'engager des réformes éducatives issues des recommandations de la CNRSE. La loi d'orientation sur l'éducation promulguée en 2008 met en exergue cette dimension axiologique qui incarne les principes d'ÉPI suivant :

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

- L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté ;
- L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie dans la société ;
- L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethniques, sociaux, culturels et religieux et nations (Unesco, 2006, pp. 35-41).

Le premier principe consiste à amener les apprenants à (re)connaître en tant que tel et comprendre, mais aussi valoriser leur patrimoine culturel à travers un enseignement judicieux. En effet, l'histoire, religion, système de valeurs pour ne citer que cela, offrent une mine très généreuse d'identification culturelle, et donc d'enculturation. On peut appliquer ce principe au moyen des curricula qui se traduiront par la suite en des manuels, pratiques, méthodes, tâches pédagogiques réelles en classe de langue suivant un mode d'enseignement approprié et adapté au public et à la nature du contenu enseigné.

Selon le deuxième principe, l'objectif de cette éducation interculturelle est de doter l'apprenant d'un socle de compétences à la fois élémentaires et nécessaires lui permettant d'intégrer la vie dans la société. Il est question, de plus, de garantir une égalité de chances quant à l'accès à l'éducation avec toutes ses formes et pour tous les groupes culturels présents sur le territoire du pays.

Pour ce qui est du troisième principe, il se veut beaucoup plus un garant de la cohésion sociale en viellant au règne d'une bonne entente entre les individus du groupe de référence. Par l'entremise de bonnes relations avec les pairs qui se veulent par ailleurs une forme d'expression des plus fortes, on réussit à développer chez l'apprenant un ensemble de valeurs telles que l'acceptation et le respect mutuel sans tenir compte de l'appartenance ethnique et culturelle des individus.

La mise en œuvre de ces trois principes est du ressort de l'autorité éducative du pays. C'est en ce sens qu'elle prescrit ce qu'il faut faire, mais également elle doit procurer ressources et moyens pour une mise en œuvre optimale d'une ÉPI grâce, non exhaustivement, à une formation initiale et continue des enseignants pouvant faire face au défi du présent : celui de la pluralité d'ici et de l'ailleurs. Cette formation pourrait

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

avoir pour objectif, entre autres, de doter les enseignants d'« *une connaissance de l'histoire de la civilisation et de l'anthropologie de nature à faciliter une meilleure compréhension et l'aptitude à transmettre l'idée de la nature plurielle, dynamique, relative et complémentaire des cultures* » (UNESCO, 1992, p. para 100). Mais également « *une connaissance plus large et plus approfondie des cultures dans la diversité de leurs expressions dans le pays et dans le monde* » (UNESCO, 1992, p. para 28).

2.3. Du rôle de l'enseignant en tant qu'acteur direct de l'ÉPI

En sa qualité de médiateur, l'enseignant a un rôle prépondérant. La pluralité de son rôle a fait que sa présence est toujours prégnante : il organise l'apprentissage, choisit les supports et les met en relation, de la manière qui lui semble adaptée, donne les consignes et évalue le chemin parcouru. C'est donc à lui qu'incombe la responsabilité de faire comprendre aux apprenants que ces outils ne sont que des supports pour l'analyse, et ne prétendent pas refléter une réalité.

Néanmoins, les cultures échappent à ce classement, car elles sont directement liées à l'homme ce qui nécessite un traitement particulier lors de l'apprentissage. Narcy-Combes (2009) souligne l'importance d'un traitement didactique adéquat qui tient compte des spécificités des cultures les unes par rapport aux autres. L'auteure incite de ce fait les enseignants à éviter toute sorte d'écueils qui pourraient contester la mouvance et l'hybridité des représentations identitaires et entraver ainsi l'apprentissage. Pour elle, deux principaux écueils sur lesquels l'enseignant doit porter son attention à savoir : « *la généralisation abusive des caractéristiques d'une culture à l'ensemble de ses membres sans tenir compte des variations individuelles et sociales et, à l'opposé, l'ignorance des influences historiques et des croyances qui ont façonné les cultures au cours des siècles* » (2009, p. para 21).

Par ailleurs, l'enseignant médiateur, comme son nom l'indique, a pour tâche d'accompagner l'apprenant dans la découverte du savoir, sans toutefois adopter une posture transmissive. Dans une optique contrastive, en dépit de son caractère simplificateur et réducteur qui ne permet pas de rendre compte des cultures dans toute leur complexité (Abdellah-Pretceille, 2004); ainsi que le risque de procéder à un classement des peuples ou de leurs cultures, l'enseignant pourra mettre en évidence

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

les éléments significatifs de façon à conduire l'apprenant à s'interroger sur le sens des situations et des formes de discours rencontrées. Ces derniers ayant trait à la communauté source sont bourrés d'indices culturels et représentations sociales. De telle manière, l'apprenant sera appelé à construire aussi le sens de la situation au sein de la situation elle-même.

De surcroît, l'enseignant accompagne le processus de déstabilisation de façon à ce qu'il ne soit pas trop menaçant pour l'apprenant et ne mette pas l'apprentissage en péril :

Ceci peut se faire de façon proactive : l'enseignant prépare ainsi une activité où l'apprenant sera accompagné pas à pas dans le processus de repérage, et il joue le rôle de facilitateur, avec l'inconvénient qu'il risque dans ce cas d'imposer à l'apprenant sa façon de voir, puisqu'il est lui aussi conditionné par sa propre culture. Il peut intervenir de façon réactive : dans ce cas, l'apprenant a plus de liberté pour construire son savoir puisque l'enseignant n'est plus celui qui contrôle l'ensemble des éléments du dispositif, avec l'inconvénient qu'une fois qu'il aura construit de nouvelles représentations, l'apprenant ne sera pas nécessairement prêt à les remettre en cause (Narcy-Combes, 2009, p. para 22).

Une fois de nouvelles représentations auront été construites, l'enseignant s'assure de la capacité de son apprenant à les interroger d'une manière permanente suivant toujours le contexte dans lequel s'inscrit la communication. Cela peut se faire, selon nous, via une approche contrastive, quoique peu efficace, mais qui a, à un certain degré, le mérite de rendre compte de la différence des cultures et peut être investi au profit d'un enseignement interculturel.

3. La transposition didactique : savoirs, supports et évaluation

Nombre de chercheurs et de didacticiens s'accordent à dire que la didactique n'est pas une science. Elle est « *une praxéologie, c'est-à-dire une recherche sur les moyens et sur les fins, les principes d'action, les décisions* » (Martinez, 2011, p. 118). Elle se caractérise par une grande complexité. Sa principale tâche, si ce n'est la seule, est l'approche des savoirs et la façon dont on peut les transmettre ou ce qu'on peut appeler communément transposition didactique. À propos de celle-ci, Blanchet tient à préciser que :

Le concept de *transposition didactique* porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* quand ils deviennent des *savoirs*

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

scolaires pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des *savoirs professionnels*, plus largement à tous les *savoirs experts*, et enfin à l'ensemble des *pratiques sociales* (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des *savoirs savants*). Cela inclut dès lors les *savoir-faire* et les *savoir-être* (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 464).

Il est donc possible de retenir une somme de savoirs savants et de pratiques sociales ayant trait à l'altérité française, et même francophone pour être enseignés en classe de FLE. De même que les savoirs linguistiques s'apprennent selon des procédés stables et appropriés, de même que les savoirs culturels peuvent s'apprendre et être circonscrits par niveau.

Il faudrait toutefois que l'enseignant ne tombe pas dans l'écueil de « l'essentialisation » de l'Autre, c'est-à-dire l'enfermer dans des codes et des pratiques établies une fois pour toutes prises pour essentiel ; et le réduire ainsi au point où il devient totalement enseignable en cours de langue. De par son intervention à la fois didactique et pédagogique, l'enseignant veillera à développer une conscience relativiste, comme l'avons-nous expliqué supra, chez son apprenant. Lui inculquer également que toute connaissance culturelle est forcément provisoire et par conséquent partielle (Louis, 2009). Ce faisant, l'enseignant mettra en abri son apprenant contre le risque d'un éventuel classement lequel pourrait mettre terme à son aventure de découvrir l'altérité et par là même se redéfinir lui-même tout au long de sa vie. Sans une contextualisation maximale alors, il peut y avoir difficilement didactisation des savoirs culturels et interculturels, car ceci pourrait conduire à une forme d'applicationnisme stérile, dogmatique et contre-productif niant la diversité situationnelle inhérente à tout enseignement-apprentissage (Porcher, 1997).

Esquisser une typologie des savoirs culturels est dès lors possible. Ces savoirs, une fois retenus, pourront faire l'objet d'une exploitation pédagogique en classe de langues selon différentes approches et modalités en fonction toujours du contexte.

3.1. Les savoirs culturels

Louis (2009), envisage les contenus culturels des enseignements de langues sous la forme d'un triptyque regroupant : la culture savante (ou culture proprement dite), l'ethnosocioculturel de Boyer (1995) incluant les mythes, l'imaginaire de référence et

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

les valeurs collectives, enfin la dimension socioculturelle englobant toutes les règles linguistiques et comportementales de l'interaction en langue cible. À rappeler que ces savoirs naissent d'une conception tributaire d'un temps et d'un espace donnés. En effet, ils ne doivent pas être considérés comme constitués donc figés et stables, car de cette façon ils n'admettent aucune remise en question.

3.1.1. La culture ou dimension culturelle comme savoir

La dimension culturelle comme savoir signifie l'ensemble des savoirs retenus par les auteurs des manuels à des fins d'initiation et de consolidation. Elle se veut une étape inaugurale dans le processus de préparation de l'apprenant à une communication interculturelle. C'est pourquoi opérer une sélection pertinente des savoirs à transmettre dans les manuels scolaires s'avère une étape cruciale dont dépend implicitement la formation intellectuelle des apprenants (Boudjadi, 2013).

Si par ailleurs la culture au sens strict du terme (patrimoine de connaissances littéraires et artistiques) pouvait a priori s'enseigner comme la langue, l'interculturel relèverait d'une autre nature et appelle, quant à lui, une réflexion plurielle. Car il ne s'agit pas non plus de savoirs savants, mais d'attitudes d'ouverture, de comportements visant l'intercompréhension, et donc d'un processus mouvant (Buchart, 2013). L'enseignant peut cependant user de son droit à réinvestir les connaissances encyclopédiques sur la culture cible et mener un travail réflexif à partir de situations interculturelles bien contextualisées.

3.1.2. La culture comme savoir-faire

Les savoir-faire sont synonymes de compétences⁹⁶ fonctionnelles qui résultent de la conjugaison des savoirs théoriques les uns avec les autres. Ils ne peuvent se concevoir sans être liés à ces savoirs/ connaissances préalables. Il en est ainsi pour les savoir-faire (inter)culturels qui représentent une somme d'aptitudes et de capacités dont la tâche principale est d'optimiser l'échange communicatif. Selon le CECRL, les aptitudes et savoir-faire (inter)culturels comprennent :

⁹⁶ Voir la notion de compétence, chapitre 2.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (l'Europe, 2001, p. 84).

Louis (2009) se situe, quant à lui, du côté du CECRL et distingue en effet deux types de savoir-faire : un savoir-faire relationnel (prévention des conflits) et un savoir-faire interprétatif (identification des stéréotypes).

À défaut de contact réel, il incombe à l'enseignant de multiplier les situations d'apprentissages pour développer l'imaginaire de l'apprenant et lui permettre de s'approprier des schémas d'interaction dans la deuxième langue, désormais (L2). Plus précisément, il s'agit de l'amener à se projeter dans l'univers référentiel de l'autre. Cela signifie aussi, lui apprendre à se servir de ses propres savoirs antérieurs pour accommoder ses comportements verbaux et non verbaux sinon développer d'autres, qui répondent aux exigences de la situation ; c'est ce que Castellotti et Moore (2002) appellent les « usages contextualisés et diversifiés » et « la propriété des énoncés par rapport à une situation de communication et selon les régulations ethno-linguistiques des discours » pour Béacco (2000). Ainsi et par l'entremise de la situation de communication exogène, l'apprenant acquerra le statut de médiateur. À ce stade, le travail de l'enseignant relève d'un haut degré de difficulté. À cet égard, il lui revient de

Créer des protocoles de situations communicatives de médiation, ou situations dans lesquelles les sujets en situation de contact interculturel devront accommoder leur comportement pratique, verbal et culturel, afin de trouver des terrains et modalités d'interaction formant un espace tiers ne prenant pas pour modèle et finalité l'imitation de l'interaction entre sujets de même appartenance culturelle (Anquetil, 2003, p. 125).

Ce n'est que dans ce contexte favorable d'apprentissage que l'apprenant peut désormais se poser en médiateur interculturel.

3.1.3. La culture comme savoir-être

Le savoir-être correspond aux attitudes. Il prend forme surtout dans un comportement en situation qui s'installe dans l'habituel. Aussi, relève-t-il davantage de capacités

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

socio-affectives que de capacités cognitives selon Louis (2009) qui le définit comme étant « *un ensemble d'attitudes, de manières d'être soi-même vis-à-vis de l'autre quel qu'il soit* » (p. 82)⁹⁷.

Pour le CECRL, le savoir-être recouvre : les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité. Les approcher, en cours de langue de manière adéquate, contribue largement à la décentration de l'apprenant ; celle-ci est perçue comme contrecoup de la découverte d'autres manières d'être dans le monde. Elles représentent également une constante des cultures européennes caractérisées par des modèles culturels divers. L'apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes qui affectent leur capacité d'apprendre (l'Europe, 2001).

Dans cette optique, et afin de s'adapter à la nouvelle donne de l'ÉPI, travailler sur le savoir-être de l'apprenant algérien revient à développer chez lui le réflexe approprié dans un échange communicatif à caractère (inter)culturel. Voilà pourquoi, la réforme du système éducatif interpelle l'enseignant au même titre que l'apprenant.

⁹⁷ A la différence de Porcher (1997) Zarate, Byram et Neunier (1997) considèrent que le savoir-être renvoie à « *la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère* » (p. 14).. Inclure l'aptitude cognitive dans le savoir-être nous semble inadéquat. Car l'être est intime sur lequel nous n'avons ni ne pouvons exercer aucun pouvoir et puise son existence des sentiments et des émotions, c'est-à-dire le domaine de l'affectif « *Savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les concepts et leur application, ne méritent, certes, aucun commentaire. Ils sont bien à leur place. Mais le savoir-être est proprement insensé. Un enseignant de langue serait-il qualifié pour transmettre à qui que ce soit les modalités éthiques d'une conduite personnelle adéquate ? Et au nom de quoi ? Pourquoi, surtout, quelqu'un dicterait-il à d'autres (de cultures multiples d'appartenance, par hypothèse) la manière juste d'être ? On ne voit pas pourquoi l'enseignement des langues aurait pour charge de transmettre un savoir-être. Il n'y a là-dedans aucune justification possible. Le mot « être » d'ailleurs, est tellement intime, tellement à la fois personnel et culturel, qu'il se situe bien au-delà d'un simple apprentissage langagier* » ((Porcher cité dans (Maurer, 2011, p. 148)). Contrairement au domaine cognitif, autrement le domaine rationnel où toute action passe par un processus de traitement cognitif à la fois conscient et très complexe. Entendre donc par savoir-être une aptitude cognitive paraît correspondre à la notion du « paraître ». Celle-ci étant le résultat d'un processus d'adaptation réfléchi aux données contextuelles. Cette conception semble en parfaite adéquation avec celle de Debyser (1996) qui préfère au « savoir-être » la dénomination « savoir-vivre » plus concrète et susceptible à l'évaluation selon lui.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

3.1.4. La culture comme savoir-interpréter et savoir-devenir

Le savoir-interpréter, selon Dumont (2008), entreprend un rapport étroit avec le savoir-apprendre qui est l'« *aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif en vue d'identifier des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues* » (p. 182). Il est également associé au « *savoir-faire d'ordre interprétatif* », qui se présente pour Byram, Zarate et Neuner (1997) sous forme d'une typologie de savoirs qu'il n'est pas besoin de rappeler ici.

Le savoir-interpréter concerne l'interprétation des réalités sociales eu égard au changement de posture qu'a connu l'apprenant de langue, devenu aujourd'hui un acteur social. Pour Béacco (2000) le savoir-interpréter permet d'identifier les significations sociales attribuées aux différents faits sociétaux. L'apprenant peut par exemple déduire l'origine sociale de son interlocuteur en fonction du niveau de langue et du lexique qu'il utilise.

Le « savoir-devenir », quant à lui, se présente aujourd'hui comme inévitable vu la vitesse avec laquelle s'opèrent dans le monde une série de mues se renouvelant sans cesse :

L'obsolescence de plus en plus rapide des connaissances, l'évolution sans fin des technologies, l'apparition et la disparition des savoir-faire qui leur sont liés, tout pousse l'individu à ne plus se satisfaire d'une définition présente de ses compétences, mais d'être en mesure également de se projeter dans celles qu'il est en train de construire et qui lui serviront demain (Rodet, 2007, p. para 2).

Dès lors, il s'agit pour l'apprenant d'apprendre à se projeter dans l'avenir pour continuer à agir dans la société et d'y prendre part.

Comme nous l'avons souligné supra, la prise en compte de cette dimension de l'apprentissage de FLE permettrait de rapprocher de la meilleure façon possible le vécu de l'apprenant en classe de son vécu social au sein duquel est parfois en situation de tension avec des partenaires sociaux. Par un simple transfert de compétences acquises dans un cadre scolaire, l'apprenant pourra prévenir des situations conflictuelles et aboutir par conséquent à l'affermissement du dialogue inter/ pluriculturel.

Chapitre III : La dimension (inter)culturelle en tant qu'innovation dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie

Conclusion

L'interculturel constitue le terrain fertile où se joue l'heureuse rencontre entre l'apprenant de la langue étrangère et l'autre à partir bien entendu de la dimension culturelle. Ce terrain est essentiellement constitué de la dialectique de l'identité-altérité qui importe le plus dans tout acte pédagogique qui tend vers l'universalité. Aussi, faudra-t-il que les différents acteurs de l'Éducation nationale en Algérie prennent conscience des aspects et fonctions de la culture afin de les exploiter à bon escient auprès des apprenants.

Par ailleurs, la contextualisation de toute réforme notamment celle de l'EPI demeure un critère plus que nécessaire pour mettre à pied ce à quoi aspirent les autorités éducatives algériennes en termes d'enseignement des langues étrangères notamment le FLE. Cette contextualisation amènera nécessairement à une définition stricto sensu des rôles des différents acteurs intervenant dans la sphère éducative en Algérie : concepteur de réformes, concepteur de manuels, inspecteurs, enseignant, etc. Une telle organisation et répartition des tâches augmentera notablement les chances d'aboutissement du projet d'ÉPI algérien.

Une fois le cadre organisationnel et structurel mis en place, se pose alors la question du travail effectif à réaliser sur le terrain ; c'est-à-dire, éduquer les apprenants à l'altérité. Cette aventure passe, comme c'est le cas d'ailleurs dans toute approche didactique, par trois phases : savoirs à enseigner, contenus et supports dans lesquels sont compris les savoirs à enseigner ainsi que des tâches pour l'évaluation. Ce n'est qu'avec l'identification et/ ou la délimitation de ces trois exigences que l'on pourra espérer entrer de plein fouet dans un processus d'éducation à l'altérité dont le déroulement appelle des réajustements permanents.

CHAPITRE

4

**POUR DEVELOPPER UNE
COMPETENCE
(INTER)CULTURELLE**

Introduction

Développer une compétence plurilingue et interculturelle est un processus laborieux. Cela exige de la persévérance de la part de l'enseignant. Aussi, il s'agit d'un travail intense qui s'inscrit dans la durée pour l'apprenant. Toutefois, une intervention didactique dont les référents scientifiques et disciplinaires sont mal compris ou moins maîtrisés court le risque de ne pas aboutir.

C'est dans cette perspective que le présent chapitre apporte un éclairage nécessaire pour mettre fin à tout type d'aventurisme didactique en classe de FLE. Il est donc question d'élucider la notion de CI ainsi que ses composantes potentielles. Car procéder de la sorte, procure à l'enseignant l'opportunité d'examiner de plus près la complexité de cette notion « vedette » en didactiques des langues-cultures. Et ce afin de construire des cohérences didactiques et pédagogiques selon le cas. Cela lui permettra également au bout de compte d'optimiser les produits de son intervention auprès de ses apprenants. Autrement dit, il s'agit d'initier l'enseignant de langue à certaines approches et stratégies susceptibles de favoriser un apprentissage (inter)culturel, à partir des apports si variés des différentes disciplines proches de la didactique comme la linguistique, l'anthropologie, l'ethnographie de la communication, la pragmatique et bien d'autres.

La question de l'évaluation de la CI, quant à elle, est de mise. En effet, seront interrogés les différents savoirs entrant en jeu lors du fonctionnement cognitif, psychologique et social de celle-ci. Cet aperçu devrait permettre à l'enseignant de se faire une idée plus ou moins claire du projet plurilingue et interculturel algérien en cours ou à construire.

1. La compétence (inter)culturelle

Dans le contexte d'une globalisation croissante, l'interaction interculturelle ne concerne plus seulement quelques expatriés. En effet, nombre de personnes sont toujours en contact avec d'autres porteurs de schèmes culturels différents des leurs. Une compétence (inter)culturelle s'avère alors indispensable pour réussir ces interactions interculturelles.

1.1. La compétence (inter)culturelle : définition et composantes

Puisque nous l'avons déjà fait, il n'est pas question ici de revenir sur la notion de « compétence » et passer en revue ses multiples définitions. Il sera plutôt question de s'attarder sur l'ensemble « compétence (inter)culturelle » et d'examiner les éventuelles significations dont il regorge.

En effet, compte tenu de l'usage confusionnel d'ordre terminologique, proposer une définition de ce que pourrait être une « compétence (inter)culturelle » n'est pas sans écueils. Les chercheurs dans le secteur d'éducation interculturelle utilisent tantôt le substantif « culturel » tantôt « interculturel/ transculturel » sans toutefois esquisser une éventuelle précision. Une précision qui met un peu d'ordre dans cette légion de définitions.

Pour notre part, et en l'absence d'un commun accord quant à la définition du concept et à son évaluation, définir la CI revient à estimer sa prééminence qui conditionne l'aboutissement des échanges communicatifs. Généralement, on s'en sert au besoin pour réussir la communication. De ce fait, nous l'envisagerons dans une perspective de « négociation de la réalité » (Friedman & Berthoin-Antal, 2005) appartenant au monde qui nous entoure.

La compétence (inter)culturelle se prétend un mécanisme dont la principale tâche est de comprendre d'abord ; et d'agir ensuite. Il s'agit, particulièrement, de la capacité de reconnaître et d'utiliser les différences culturelles comme une ressource pour apprendre et concevoir une action efficace dans des contextes spécifiques (Friedman & Berthoin-Antal, 2005) d'où cette idée de se focaliser plutôt sur la négociation du sens avec autrui. Il n'est ainsi nullement question de vouloir fondre dans l'autre pour

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

le comprendre au risque de tomber dans l'ambivalence culturelle⁹⁸ comme le rappelle Amado (1998)

Ceux qui voudraient à la fois être l'autre et être eux-mêmes (...) confondent ainsi identification et empathie. [Il s'agit plutôt] d'être humble, de sentir très rapidement en quoi son propre comportement peut faire problème, de s'adapter 'relativement' en tenant compte des codes culturels sans renoncer à sa propre identité (p. 88).

Nombre de recherches qui se sont penchées sur cet aspect crucial de l'enseignement des langues, néanmoins rarissimes sinon inexistantes sont les études qui ont esquissé une formulation de la compétence (inter)culturelle en termes de composantes à la fois enseignables, apprenables et surtout mesurables.

En effet, Puren (2013) semble bien décortiquer les différentes composantes essentielles qui peuvent faire l'objet d'approche didactique en classe suivant les spécificités du contexte d'apprentissage. Ayant pour objectif de proposer une conception globale, l'auteur a esquissé un modèle lequel pourrait servir de repères aux enseignants étant donné qu'il comprend même les activités susceptibles de développer tel aspect ou tel autre de la CI. Selon toujours lui, l'importance d'une telle mise en ordre conceptuel réside dans le fait de procurer aux enseignants l'opportunité de repérer d'éventuels dysfonctionnements présents chez l'apprenant au moment de l'apprentissage. Cela dit, une remédiation selon le besoin devient alors non seulement possible, mais également pertinente et ciblée. Le tableau qui suit illustre bien ce que nous venons de dire :

⁹⁸ L'ambivalence culturelle est « le caractère duel obligatoirement conflictuel des attitudes et représentations qu'un sujet entretient avec sa ou ses cultures, soit en somme, avec la pluralité et la complexité des valeurs, signes et symboles que son double univers (extérieur et intérieur) lui propose continuellement » (Toualbi-Thaalibi, 2016, p. 43).

Tableau 4: Les composantes de la compétence culturelle

Composantes	Définitions	Domaine privilégié	Activités de référence	
Transculturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes, le fonds commun d'humanité (E. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'humanisme classique, ou encore, actuellement, la philosophie des droits de l'homme, capacité à reconnaître tout être humain.	Valeurs universelles	Langagières	Culturelles
			Traduire	Reconnaître
Métaculturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	Connaissances		
Interculturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre les cultures lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'Autre et les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.	Représentations	Parler avec (communiquer)	Rencontrer découvrir
Pluriculturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	Attitudes / comportements	Activité de médiation	Cohabiter
Co-culturelle	Capacité à adopter et/ou à créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	Concepts	Activité de médiation	Co-agir

Source : (Puren, La compétence culturelle et ses composantes, 2013)

Nous tenons à souligner que les différentes composantes de la compétence culturelle (Puren, 2013) pourraient s'articuler, se combiner ou se superposer rendant ainsi l'apprenant compétent en termes de communication (inter)culturelle.

1.2.Des approches interculturelles

Pour développer la compétence (inter)culturelle des apprenants de langue, nombre d'approches didactiques (inter)culturelles sont dès lors possibles. Les méthodes/ approches que nous allons présenter ici font toutes de la « décentration » et la compréhension de l'Autre un ultimatum.

1.2.1. Les représentations et les stéréotypes

Étant donné que l'Autre n'est toujours pas ou jamais physiquement disponible et présent, son image ou la représentation que l'on se fait à son égard seront d'une grande utilité quant à l'enseignement interculturel. L'objectif poursuivi à ce niveau est de prévenir les malentendus et les malaises culturels, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

En Algérie comme ailleurs, l'étude des représentations permet d'asseoir un des piliers de la politique linguistique du pays selon laquelle, l'apprenant doit être conscient et averti quant à son appartenance historique, culturelle et identitaire. Dans cette optique, il sera capable de gérer de la meilleure façon possible ses rapports à l'altérité et à la culture de l'autre :

Les représentations permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible. La mise en relation des représentations propres à chacun correspond, de toute évidence, à la nature même de la didactique de l'interculturel. La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes (Collès, 2013, p. 79).

Le postulat ci-dessus forme à côté de la formation d'un citoyen algérien ouvert sur le monde deux finalités majeures auxquelles doit parvenir l'enseignement des langues étrangères, entre autres le français, en contexte national.

De plus, réfléchir aux représentations procure à l'apprenant l'occasion d'examiner profondément son « être »:

Évaluer (inventaire personnel) et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur ; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue perspective de l'autre permet de

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle (Glaser, Guilherme, Del Carmen , & García , 2007, p. 32).⁹⁹

Évoquer les représentations ne peut être sans passer par les stéréotypes. Pourtant, la nuance entre les deux est parfois difficile à établir dans la mesure où le stéréotype est une forme particulière de représentation collective :

Le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter [...] d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe/de la communauté concernée(e) (Boyer, 2003, p. 15).

Frank (2000) dénombre quatre caractéristiques permettant de reconnaître le stéréotype :

- Le stéréotype est simplificateur et catégorisant. Il classe les humains dans des ensembles à partir non pas de référents communs, mais à partir de minuscules éléments.
- Il est durable et reproductible. Il s'inscrit dans une atemporalité qui lui permet de se renouveler en permanence.
- Il est intériorisé par les membres d'une collectivité. C'est d'ailleurs eux-mêmes qui l'ont produit et le reproduisent toujours.
- Le stéréotype repose sur un jugement qui découle autant d'un réflexe que d'une réflexion.

De nouveaux stéréotypes émergent, d'autres disparaissent alors que les représentations ne résistent pas au changement. Elles s'actualisent et se reconstruisent en permanence au cours de l'interaction comme l'explique Richard (1990)

Les représentations prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche : elles sont donc très particularisées, occasionnelles et précaires par nature. Il suffit que la situation change ou qu'un élément non remarqué de la

⁹⁹ Pour ce faire, l'enseignant aura besoin d'auxiliaires et aides pédagogiques se présentant comme un réservoir ou l'enseignant puise des supports afin d'amener le rendement cognitif des apprenants à l'extrême. Le manuel scolaire, auxiliaire pédagogique précieux semble pouvoir répondre à ce besoin.

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

situation soit pris en compte, alors qu'il ne l'était pas, pour que la représentation soit modifiée (p. 10).

Les représentations sont des traits caractéristiques de l'identité, car : « *elles permettent aux individus et aux groupes de s'autocatégorieser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres* » (Castellotti & Moore, 2002, p. 21). Elles relèvent des choix réfléchis parmi tant d'autres que prend l'individu pour faire preuve de son appartenance au groupe d'origine.

Les représentations sont également lignagères (Charaudeau, 1997). L'auteur en distingue deux types : représentations sociales liées au « droit du sang » dans des sociétés de « ségrégation » où l'appartenance identitaire de l'individu le confine à des groupes sociaux (âge, ethnie, etc.) ; et représentations sociales ayant trait au « droit du sol ». Celles-ci sont fondées sur l'intégration de l'individu aux lois régissant le milieu sociopolitique : lois de la République, Royaume, Emirat, etc.

Selon toujours l'auteur, ces différents types de sociétés exprimés par les représentations auraient de fortes chances pour induire des visions distinctes de l'étranger, mais aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère. En d'autres termes, tantôt la motivation d'apprentissage serait pragmatique et centrée sur la langue (« apprendre à parler pour agir »), tantôt culturaliste et basée sur le discours (« apprendre pour être autre »).

Nous estimons qu'il faudrait prendre sur le même pied d'égalité les deux, car, indissociables, ils offrent une vision plus générale et susceptible à la transmission selon des procédés appropriés pour atteindre les objectifs institutionnels.

1.2.2. Le détour par l'analyse des heurts de la rencontre

Une des approches les plus performantes dans le domaine de l'interculturel est celle de l'analyse des heurts et chocs culturels¹⁰⁰ lors du contact avec l'Autre. Tirailé entre

¹⁰⁰ Ce n'est que pendant les années 1980 que la didactique des langues s'est approprié du concept « choc » qui se définit comme étant : « *une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété (...); en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger (...). Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé* » (Cohen-Emerique, 1999, p. 304).

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

deux modèles culturels tout à fait différents l'un par rapport à l'autre, l'individu réagit de différentes manières. Nous reprenons ici le modèle d'analyse de (Casse, 1981) pour tenter d'élucider les différentes phases qui pourraient se produire lorsqu'on met un individu face à l'altérité.

La première phase est celle de contact initial. Lors de ce contact, ce sont les préjugés de l'individu qui interviennent dans le processus d'appréhension de la nouvelle réalité. La deuxième étape se rapporte au premier ajustement qu'opère l'individu par rapport au contexte. La troisième étape survient lorsque l'individu ressent diverses émotions, stress notamment. C'est là où se pose le problème d'identité (Collès, 2013). Lors de la quatrième phase, l'individu essaye de répondre d'une manière n'importe laquelle ; soit en abandon, soit en ajustant son comportement de façon à ce qu'il aille avec les particularités contextuelles interculturelles.

Pour réduire les chocs culturels et pouvoir s'adapter (Carroll (1987) cité dans (Collès, 2013)) préconise un dialogue en quatre temps :

On s'efforcera tout d'abord à "faire le guet" en apprenant à reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire [...] Il s'agit ensuite de comprendre le système de communication de l'autre en trouvant, pour l'élément à première vue "bizarre", une interprétation dont la validité soit vérifiable [...] On s'attachera enfin, par l'analyse d'autres expériences ou des textes écrits ou oraux, à découvrir d'autres domaines dans lesquels la même proposition semble se vérifier, mais de façon apparemment différente (p. 81).

Une autre clé essentielle qui requiert une attention particulière de la part l'enseignant ; celle de la dissonance cognitive (Collès, 2013). Selon cet auteur, elle apparaît au moment de contacts de deux entités profondément divergentes qui, incapables de s'adapter intellectuellement, développent d'autres comportements comme par exemple l'appréciation d'éléments concrets que ceux nécessitant une certaine abstraction.

Dans une perspective didactique, et pour se servir de la théorie de la dissonance en tant qu'outil de développement linguistique et de reconnaissance identitaire en classe de langue, Collès (2013) recommande la valorisation de la langue et la culture de l'autre.

1.2.3. Le point de vue anthropologique et le support littéraire

L'approche anthropologique des textes littéraires offre aussi une piste didactique essentielle. Elle consiste à dégager les faits culturels présents dans le texte. Son but est de voir comment l'auteur/ locuteur natif utilise les codes de sa propre culture pour se distinguer ; et s'affirmer en tant que tel en même temps. Le texte littéraire se prétend ainsi

L'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté(...). En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes (Collès, 1994, p. 17).

En outre, dans une activité s'inscrivant dans le cadre de l'approche anthropologique, les apprenants apprennent à interpréter les faits culturels non pas en passant par leurs cribles culturels, mais les envisager en tant que tels : c'est-à-dire une forme d'expression humaine tributaire d'un temps et d'un espace géographique précis pas forcément conforme à la leur.

1.2.3. La conception pragmatique et l'ethnographie de la communication

Dans leur ouvrage, *Éducation et communication interculturelle*, Martine Abdallah-Preteille et Louis Porcher (1996) développent une conception pragmatique de la culture. Ils formulent l'hypothèse selon laquelle la culture ne relève pas d'un savoir, mais elle doit être envisagée dans une perspective pragmatique :

L'individu sélectionne, en fonction d'un objectif, d'une intention, de ses intérêts et des situations, les informations dont il a besoin (...). En conséquence, pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle, mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité (p. 90).

Il s'agit, pour l'apprenant étranger, d'observer pour comprendre comment son interlocuteur utilise-t-il la culture dans l'opération d'encodage des messages ou, tout simplement, la manière dont il s'en sert pour entretenir la relation de communication.

Il en est ainsi pour l'ethnographie de la communication¹⁰¹. Elle se propose de mettre en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans

¹⁰¹ Un nom qui domine ce secteur ; celui de D. Hymes. Il fut d'ailleurs pionnier dans ce domaine.

une communauté donnée. Son point de départ est l'interaction entre individus ne partageant pas les mêmes codes socioculturels. C'est une approche pragmatique du moment qu'elle part de l'observation en vue d'une description des variations culturelles se situant à plusieurs niveaux (Kerbrat-Orecchioni, 1994) lesquels adviennent dans les échanges entre membres de communautés linguistiques différentes pour pouvoir repérer les difficultés rencontrées. Après quoi, intervient un moment de remédiation afin de juguler les embarras en matière de communication interculturelle (De Salins, 1992).

1.2.5. L'apport linguistique

Cette cinquième méthodologie dite « apport linguistique » se divise en deux principales hypothèses : l'hypothèse lexicologique et l'hypothèse de l'implicite.

L'hypothèse lexicologique adoptée par Galisson (1991) repose sur une distinction essentielle que l'auteur opère entre « culture savante » et « culture comportementale » (ou « culture partagée »). Selon lui, doter les apprenants étrangers d'un ensemble de moyens leur permettant d'accéder en profondeur à la culture partagée s'avère pertinent. Car ceci les renseigne sur les attitudes et représentations des locuteurs natifs.

Pour Galisson, la culture partagée se dépose dans certains mots qu'il appelle « mots à charge culturelle partagée » que Collès se propose de consigner dans un autodictionnaire (constitué au fil de l'apprentissage). Une telle entreprise ayant pour objectif l'accès à la culture partagée par le lexique « [...] présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue. Elle prend en compte le poids de la pragmatique lexicale dans le discours » (Collès, 2013, p. 85).

Compte tenu de son caractère simple et non simpliste, la typologie élémentaire qu'a proposée Galisson (1991) pourrait être reconduite dans un travail didactique à visée interculturelle. Cette typologie se veut une recension des lieux où se concentrent les mots « plus culturels que les autres ». Elle regroupe trois catégories :

– La première catégorie comprend les mots dont la charge culturelle partagée « est le produit de jugements tout faits véhiculés par les locutions figurées ». Elle consiste à assigner des qualités ou des défauts. Le bestiaire culturel en est un bon exemple : *fort comme un bœuf* », « *sale comme un cochon* », « *gai comme un pinson* », etc.). Les « *inanimés culturels* » en font également partie (ex. « *sourd comme un pot* », « *dur comme une pierre* »...);

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

- La deuxième catégorie des mots à charge culturelle partagée concerne ceux qui « résulte de l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique » comme par exemple *la moutarde Dijon, les nougats de Montélimar*;
- La troisième catégorie, enfin, comprend tous les mots dont la charge culturelle partagée « est la coutume suggérée par le mot ». Les idées associées aux fêtes peuvent rendre compte de cette catégorie : Noël évoque le sapin, la bûche... ; le Mardi gras évoque les crêpes ; le 1er mai évoque le muguet ; etc.)

La seconde hypothèse celle de l'implicite puise son origine de la pragmatique de Grice (1979) et ses maximes conversationnelles¹⁰² de. Pour sa part, Collès (2013) fait remarquer que certains implicites découlent du respect de la maxime de quantité. Celle-ci stipule que le locuteur, en faisant part de la communication, ne doit pas exprimer ce que l'interlocuteur sait déjà et qu'en revanche doit, par sa contribution satisfaire au besoin de l'information senti par son partenaire.

En outre, transgresser une des quatre maximes conversationnelles induit inéluctablement à ce que les rhétoriciens appellent un glissement de langage. Ainsi, ne pas respecter une maxime, c'est vouloir insinuer à son interlocuteur une chose. Selon Collès, lui, qui ne nie pas l'impact des raisons linguistiques et psychologiques, les principales raisons sont souvent pragmatiques :

Soit on minimise pour ne pas brusquer autrui (ce n'est pas très grave), soit on cherche à le manipuler (ex. Notre ville, qui a été gérée pendant cinq ans par des incapables, doit être accueillante : on fait passer des informations douteuses en les présupposant), soit, encore, on fait de l'humour (Collès, Dufays, & Thyron, 2006, p. 8).

À propos de la dernière possibilité, l'auteur ajoute :

L'actualisation d'un terme dans le discours réduit son potentiel sémantique. Mais, dans le cas d'une histoire drôle, ce potentiel n'est pas réduit au maximum, comme il le serait pour éviter une ambiguïté. Il en résulte une conservation de plusieurs traits sémantiques, incompatibles et ambigus, cohabitant en un seul terme. Prenons un exemple : « Un esquimau fait les cent pas dans la rue...D'un geste

¹⁰² Grice (1979) avance l'idée que la communication est régie par un « principe de coopération » et des « maximes conversationnelles ». Ce principe consiste à ce que la « à la conversation soit, au moment où elle intervient, telle que le requiert l'objectif ou la direction acceptée de l'échange verbal ». Cela signifie que dans une situation de communication, lorsque le destinataire tente de détecter une intention communicative, il peut s'attendre à ce que le locuteur suive ce principe et donc agisse de manière coopérative. Grice a développé ce principe en neuf maximes, qu'il classe en quatre catégories : maxime de quantité, de qualité, de relation et de manière. A chaque maxime, il fait rattacher un certain nombre de règles communicationnelles.

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

nerveux, il sort un thermomètre de sa poche et murmure : Si elle n'est pas là à moins dix, je m'en vais » (p. 86).

L'usage de la langue stipule que le potentiel sémantique des éléments linguistiques réduit au maximum pour garantir une bonne compréhension, interprétation du moins chez l'interlocuteur. Or, « *un esquimau fait les cent pas dans la rue...D'un geste nerveux, il sort un thermomètre de sa poche et murmure : 'Si elle n'est pas là à moins dix, je m'en vais' »*, dans cette blague, empruntée à Collès (2013), les termes « moins dix », pour paraphraser l'auteur, enfreignent cette règle, car ils laissent entendre à la fois le temps et la température : « *c'est dans la jonction des deux que s'actualise le trait d'esprit »* (Collès, 2013).

2. De l'évaluation de la compétence (inter)culturelle

L'objectif étant d'évaluer un processus et non une donnée établie, évaluer la compétence (inter)culturelle requiert une réflexion plurielle : sur les contenus, les pratiques ainsi que sur les modalités évaluatives et docimologiques qui, suivant le contexte, sont à redéfinir.

Pour notre part, nous retenons, la description développée par le CECRL (2007), car, outre qu'elle semble la plus proche de la nôtre, elle envisage une évaluation selon des profils et en fonction d'indicateurs. Ces derniers peuvent ainsi amener l'action d'évaluation à un haut degré de précision et serviront par conséquent le processus de développement de ladite CI.

Selon le CECRL (2007), l'évaluation des compétences interculturelles peut être organisée suivant des profils et des indicateurs. En effet, le Conseil de l'Europe met en place trois profils : minimum, médium et élevé. À chacun d'eux l'on fait correspondre un ensemble d'indicateurs pour instruire la décision concernant le degré de maîtrise de l'apprenant. Les indicateurs dont il est question relèvent notamment des savoirs, savoir-faire et savoir-être sous-tendant la compétence dont le développement repose sur trois composantes : savoirs, savoir-faire et savoir-être (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007).

Pour ce qui est des savoirs, les auteurs estiment qu'ils relèvent du domaine cognitif. Trois approches s'avèrent essentielles :

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

- il existe toujours un culte de l'*approche humaniste*, c'est-à-dire de la culture avec un grand « C », la culture cultivée qui constitue la mémoire collective d'un peuple. Elle aide à interpréter, à mettre en rapport les sens véhiculés par les faits et les documents de civilisation. Comme le dit Barthes, la culture est un langage composé de signes. Ces signes sont les connotations culturelles, les représentations collectives ou les mythes ;
- La transmission d'un héritage culturel fait place, depuis plusieurs années, à une *approche anthropologique* liée à la formation des relations avec les membres des autres sociétés et autres cultures. Cette approche se concentre sur la diversité des modes de vie, les faits de la vie quotidienne, les habitudes et les coutumes, les comportements verbaux et non verbaux, sans oublier les codes moraux. Elle utilise des documents usuels tels que les menus au restaurant, les achats par catalogue, les bulletins de nouvelles, etc. ;
- La troisième approche, l'*approche sociologique* est liée au contexte socioculturel. Elle traite la culture comme un phénomène social, dans ses relations à l'ensemble de la société. Elle prend racine dans des documents basés sur des enquêtes fournissant des faits, des statistiques et des données sociales, économiques et politiques. Elle peut aussi inclure les non-dits quant aux croyances, relations, valeurs et attitudes propres à chaque culture. Bref, elle sert de repères culturels pour tout apprenant qui doit s'intégrer dans une société (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007) .

Quant au savoir-faire, il se rapporte à la mise des savoirs et connaissances au service de la communication. Il s'agit, de trois niveaux d'apprentissage Collès (2012).

À un premier niveau d'apprentissage, celui du fonctionnement normatif de la langue, les savoir-faire permettent aux apprenants de « fonctionner » dans la langue cible. À un deuxième niveau, les apprenants mobilisent leur savoir-faire expérientiel pour ajuster leurs comportements à l'environnement et interagir de manière efficace. À un niveau supérieur, les apprenants s'entraînent au décodage des messages qui sont susceptibles à maintes interprétations. Ils parviendront ainsi à « négocier », nous empruntons l'expression à Collès (2012), des situations de malentendus, d'incompréhension ou même conflictuelles. Bref, « *un savoir-faire se manifeste par une performance en situation réelle de communication, à l'extérieur de la classe* » (Collès, 2012, p. 5).

Le savoir-être, quant à lui, relève des domaines affectif et psychologique. Trois dimensions sont alors à considérer :

- la première vise la sensibilisation et l'appropriation des autres cultures. Il s'agit d'une phase de « conscientisation culturelle », laquelle peut se faire en langue maternelle. On réfère à un « savoir-comprendre » ;
- la deuxième est une appropriation critique des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité. On réfère au

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

« savoir-accepter » et au « savoir-interpréter » les croyances et les valeurs associées à sa culture et aux autres cultures ;

- la troisième dimension relève de la *compétence transculturelle*. Elle se définit par l'intégration et le respect des valeurs des autres tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact (Lussier, Golubina, Ivanus *et al.*, 2007). Elle vise à instaurer la convivialité indispensable à nos sociétés multiculturelles.

De ce qui précède, nous sommes amené à constater qu'une approche critérielle pour évaluer la compétence (inter)culturelle est désormais indispensable. En effet, à l'instar du niveau seuil de la communication qui a par ailleurs beaucoup contribué au développement de la compétence de communication ne serait-ce qu'élémentairement, élaborer des indicateurs et des descripteurs d'apprentissage s'avère essentiel pour dresser un profil type du développement de la CI.

Pendant plusieurs années, l'évaluation de ladite compétence a toujours été subordonnée à la philosophie éducative qui sous-tend l'une ou l'autre méthodologie enseignement-apprentissage des langues. À titre d'illustration, l'évaluation portait sur le contrôle des connaissances, jeux de rôles ; ceci est pour les savoirs et savoir-faire. Quant à l'évaluation des savoir-être, faute de critères établis, elle était toujours critique. Plusieurs modalités ont été envisagées dont le portfolio d'apprentissage est la plus crédible.

Lussier (dans (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007) propose une nouvelle approche pédagogique de cette compétence (inter)culturelle. Celle-ci comprend trois grandes dimensions :

- les *savoirs* d'ordre cognitif, liés à la mémoire collective (approche humaniste), au contexte socioculturel (approche sociologique) et à la diversité des modes de vie (approche anthropologique) ;
- les *savoir-faire* qui reposent sur les comportements, les pratiques plurilingues qui varient en fonction des contextes de communication ;
- les *savoir-être* d'ordre affectif et psychologique, qui portent sur les représentations mentales des individus et l'intégration de nouvelles valeurs en lien avec les siennes. Cette dimension peut comporter deux dynamiques porteuses l'une de xénophilie, l'autre de xénophobie (p.)

Il est à souligner que les trois types de savoirs se retrouveront dans chacun des niveaux de compétences : minimum, médium et élevé.

3. Les niveaux de compétence

Lussier (2007) a également conçu une échelle d'appréciation des performances de l'apprenant suivant trois profils de compétence : minimum, médium et élevé. Les profils en questions revêtent une importance capitale du fait qu'ils pourvoient tout intervenant en didactique des langues, notamment le FLE, d'une référence commune. À chaque niveau de compétence correspond un ensemble de descripteurs d'apprentissage qui sont des jalons pour situer les apprenants dans l'évolution des apprentissages. Les trois profils dont il est question, on les retrouve dans les trois dimensions du savoir. En effet, à la catégorie savoirs, correspond l'échelle suivante :

- profil minimum : niveau de reconnaissance : connaissances limitées (stéréotypes, éléments de folklore, etc.) ;
- profil médium : niveau de comparaison : connaissances élargies (modes de vie, traditions, valeurs des autres cultures, etc.) ;
- profil élevé : niveau d'analyse : connaissances approfondies (caractéristiques spécifiques à diverses cultures, etc.) (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007).

Au savoir-faire, correspond l'échelle ci-après :

- profil minimum : niveau de fonctionnement linguistique : démontre une expérience minimale dans des situations interculturelles non-ambigües ;
- profil médium : niveau d'interaction culturelle : démontre une appropriation juste dans des situations ambigües ;
- profil élevé : niveau de négociation : habileté à négocier, comparer et questionner des aspects ambigus (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007).

Au savoir-être, correspond l'échelle ci-dessous :

- profil minimum : niveau de compréhension : conscientisation culturelle, sensibilité aux autres cultures, attitudes et valeurs ;
- profil médium : niveau d'acceptation et d'interprétation : appropriation critique, ouverture aux autres cultures, sympathie ;
- profil élevé : niveau d'intégration : transfert entre les cultures, respect des autres cultures-croyances, attitudes et valeurs, empathie (Lussier, Golubina, & Ivanus, 2007).

Les échelles ci-dessus ont le mérite de jalonner l'intervention didactique en fournissant un cadre de référence. Celui-ci servira à évaluer de la meilleure façon possible les progrès que réalisent les apprenants en termes de compétence (inter)culturelle.

Finalement, cette approche critérielle procure non seulement aux enseignants l'opportunité de réfléchir aux éventuelles tâches d'apprentissage à partir des situations significatives proposées, mais également elle sert à réduire la subjectivité des

évaluateurs, une fonction des plus essentielles d'une approche critérielle de l'évaluation.

4. Pour une intégration appropriée de la compétence (inter)culturelle dans le curriculum de langue en Algérie

L'ÉPI¹⁰³ peut être promue par une action curriculaire à plusieurs échelles : finalités, objectifs et compétences visées, contenus et activités, modalités d'évaluation,

¹⁰³ Même si Dahlet (2011) soutient que l'expérience plurilingue peut s'avérer déstabilisante, allant même parfois jusqu'à « *faire voler en éclats des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées* » (p. 45). L'auteur dénonce l'engouement de plusieurs pays pour cette utopie du plurilinguisme. Il met l'accent également sur les rapports de force et autres conflits générés par cet idéal manifeste, notamment dans la structuration de répertoires plurilingues contestés par les locuteurs eux-mêmes. Pour lui, le plurilinguisme peut être perçu comme une menace en raison de « la guerre des langues » (Calvet, 2011) (Calvet, 1999) : « *avant d'être la force de paix qu'on attend, l'inclusion plurilingue est d'abord une force de frappe, qui met de façon à l'épreuve de sa discrimination et de ses périls, le corps-à-corps des langues, quand et là où il apparaît. C'est que [...] le plurilinguisme, par le secret qu'il maintient sur la teneur de son propos, quand on n'en comprend pas les termes, peut communément être perçu comme l'expression d'une menace* » (Ddahlet, 2011, p. 51).

Néanmoins, Dahlet (2011) admet que les identifications positives aux répertoires linguistico-culturels de plusieurs communautés permettent de voir des « plurilingues heureux » (Ddahlet, 2011, p. 52), même si ces identifications positives constitueraient d'après lui des exceptions « *certes, les identités plurilingues peuvent se nouer dans un « en commun » effectif des langues qui les traversent. Il y a bien sûr des plurilingues heureux. Ce sont ceux qui, combinant compétences communicatives et identifications positives avec les répertoires linguistiques et culturels de deux ou plusieurs communautés, convertissent leur vécu plurilingue en un potentiel harmonieux d'auto-estime et d'auto-réalisation au sein de leurs sociétés d'appartenance* » (Ddahlet, 2011, pp. 52-53).

L'éducation interculturelle subit les mêmes attaques que l'éducation plurilingue souhaitée par le Conseil de l'Europe. Par exemple Zarate (1997), pourtant favorable aux travaux du Conseil de l'Europe auxquels elle a largement contribué, précise que la notion de représentation mène à une réflexion éthique. Elle se demande notamment à quel titre l'école aurait une légitimité pour infléchir des valeurs héritées par exemple de la famille. En effet, l'idéologie éducative est fondée en partie sur des raisonnements politiques, comme c'est le cas pour l'ÉPI. C'est pourquoi les approches retenues sont à juste titre discutables car elles correspondent bien souvent à des finalités davantage sociétales, politiques ou même économiques qu'à une véritable volonté didactique et pédagogique. Cette dernière devrait prendre le dessus et reléguer en effet les autres considérations au second plan. Sur un autre plan, et dans la modélisation des compétences culturelles et interculturelles, le développement du savoir-être pose, en soi, un problème d'ordre moral et éthique au didacticien. La didactique des langues-cultures a progressivement glissé des enseignements langagiers et civilisationnels vers des objectifs éminemment politiques. Maurer formule les critiques les plus virulentes à l'égard de ce qu'il appelle « une propagande politique : *« Parce que l'on accepte que l'Europe continue à mettre en place des politiques de mise en concurrence des peuples européens et ait besoin pour apaiser les tensions inévitables qui en résultent déjà de diffuser une culture du respect de l'altérité* » (Maurer, 2011, p. 6). L'autre critique émise par l'auteur est la minoration de l'importance des savoirs linguistiques au profit de savoirs instables et difficiles à évaluer. D'ailleurs, les compétences culturelles reposent sur un socle de connaissances savantes et de capacités linguistiques. Elles ne s'acquièrent pas *ex-nihilo*.

Chapitre IV : Pour développer une compétence (inter)culturelle

démarches et méthodes, matériaux pédagogiques, etc. (Béacco, et al., 2016). D'une manière précise, Il s'agira :

- de favoriser la coordination entre les enseignements dispensés pour permettre une meilleure cohérence et synergie entre les apprentissages des langues, quelles qu'elles soient : langues étrangères, régionales, minoritaires ou classiques, langue(s) de scolarisation ou encore celles de toutes les disciplines (elles ont toute une dimension linguistique) ;
- d'identifier les compétences interculturelles relatives à tout enseignement, d'en faciliter la prise de conscience et de favoriser leur intégration dans le processus d'acquisition ;
- de développer la place accordée à la réflexion par les apprenants sur les composantes de leur répertoire plurilingue, sur leurs compétences interculturelles, sur le fonctionnement des langues et des cultures et sur les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d'utilisation et d'apprentissage des langues (Béacco, et al., 2016, p. 23).

Vouloir donc intégrer l'enseignement de cette compétence dans la cadre du projet d'ÉPI, mènera nécessairement à une révision du curriculum en vigueur. Cette révision ne s'envisage toutefois pas ni comme une rupture avec le curriculum préexistant ni comme un renoncement aux finalités y inscrites (Béacco, et al., 2016). Tout au contraire, intégrer l'enseignement d'une CI s'inscrit dans un continuum dont l'objectif est double : évaluation des mérites et des limites d'une part ; et actualisation-innovation au niveau des contenus et approches d'enseignement pour amener ainsi l'action de formation à l'extrême d'autre part. Pour ce faire, il n'y a pas mieux que de partir de l'existant ; c'est-à-dire entreprendre de développer cette compétence (inter)culturelle à partir des dispositions prescrites par le curriculum.

Or, pour coordonner toutes ces actions, il est impératif de réfléchir aux composantes, le cas échéant, qui peuvent figurer dans le curriculum. Une fois cette action aura été menée avec succès, intervient la seconde étape lors de laquelle on pense à une planification curriculaire la plus pertinente possible pour favoriser les apprentissages. Après quoi, une répartition des tâches suivant le profil de chaque acteur éducatif est à réaliser. L'intérêt stratégique d'une telle organisation réside dans le fait qu'elle crée la cohérence nécessaire du curriculum, gage de son efficacité. Ci-après un tableau récapitulatif montrant ce que nous venons de dire :

Tableau 5: Les composantes du curriculum

Composantes			Niveau déterminant le plus fréquent
1	Finalités	Dans quel(s) but(s) apprennent-ils ?	MACRO (nation, état, région)
2	Objectifs/compétences	Quels objectifs visent-ils/leur sont fixés ?	
3	Contenus	Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?	
4	Démarches et activités	Comment doivent-ils apprendre ?	MICRO (classe) et Mésos (établissement scolaire)
5	Regroupement et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	
6	Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	
7	Matériaux et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?	
8	Rôles des enseignants	Comment l'enseignant(e) suscite, organise et facilite-t-il (elle) les apprentissages ?	
9	Coopération	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	
10	Evaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	

Source : (Béacco, et al., 2016, p. 19)

Comme le montre le tableau, la répartition des responsabilités se fait selon le niveau d'intervention. Celui-ci qui ne prétend pas d'être de haut en bas ; c'est-à-dire hiérarchique ; tout au contraire, il fonctionne suivant une logique transversale étant donné que tous les aspects intervenant dans la planification curriculaire sont étroitement liés entre eux. « *Il serait vain de vouloir prendre des décisions quant à une composante sans tenir le plus grand compte des autres paramètres listés dans ce tableau* » (Béacco, et al., 2016, p. 20).

Pour l'essentiel, cette répartition des différentes composantes pourrait marcher et contribuer à une meilleure prise en charge de la compétence (inter)culturelle, au moment de la conception du curriculum.

Conclusion

Perçue non comme une méthodologie d'enseignement, la pédagogie interculturelle et par ricochet la CI, bien que contextualisée en Europe, offre des perspectives intéressantes et pourrait de ce fait être réinvestie dans l'enseignement du FLE en Algérie. Comme nous l'avons vu, cette notion est tributaire de plusieurs aspects et paramètres qu'il importe de considérer avant toute intention de didactisation. De l'identité aux représentations identitaires et sociales, non exhaustivement bien entendu, s'y pencher requiert une attention particulière. Cela exige de l'enseignant, tout comme l'apprenant, un travail de longue haleine. Car inciter l'apprenant à la décentration en vue d'un rapport humain avec l'Autre, c'est l'inciter à réfléchir à la légitimité que lui procurent ses propres représentations.

Actuellement, le débat sur l'interculturel en Algérie s'inscrit dans une problématique où les représentations constituent le pivot de toutes les approches ayant la culture pour objet d'étude. En effet, dans une conjoncture internationale où la mobilité et les échanges de tout ordre interpellent l'individu et le mettent dans l'obligation d'avoir des contacts, la démarche interculturelle induit une réflexion qui consiste à interroger l'évidence culturelle. Cette évidence provient principalement du sentiment d'appartenance à une société unique et seule détentrice de légitimité.

Pour finir, certes les approches interculturelles sont, aujourd'hui, abondantes, néanmoins, aucune d'entre elles n'est en mesure de garantir un apprentissage interculturel stable et durable. Selon nous, ceci relève davantage de la problématique de l'évaluation de ce type d'apprentissages difficilement observables et mesurables. Ce constat soulève la question, une fois de trop, de la formation des enseignants qui sont par ailleurs suspectés, a priori d'ethnocentrisme étant donné qu'ils enseignent, eux-mêmes, une langue étrangère à la leur et qu'ils partagent les mêmes traits culturels ou presque avec leurs apprenants. Les risques de nuire nolens volens à la poursuite d'objectifs interculturels sont, désormais, majeurs.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE

5

**CADRE METHODOLOGIQUE DE
L'ETUDE**

Introduction

Ce chapitre sert de cadre méthodologique pour l'étude en cours. En effet, après avoir dressé un bilan très détaillé de l'actualité scientifique autour de la question centrale de notre recherche qui est la culture et son enseignement en classe de FLE, le moment est venu pour mettre à pied notre étude. Pour ce faire, nous commencerons tout d'abord, par poser notre problématique de recherche avec, bien entendu, toutes les « questions connexes ». Ensuite, Il sera question d'évoquer les hypothèses de recherche sur lesquelles nous avons essayé d'intervenir le long de ce travail. Nous évoquerons, après, les objectifs que nous poursuivons au moyen de cette recherche. Nous définirons ensuite notre objet de recherche en disant ce qu'il est et ce qu'il n'est pas et ce afin de garder le caractère pertinent de notre étude.

Nous passerons par la suite, au corpus du travail : les manuels de FLE destinés aux apprenants du cycle moyen. Nous rappellerons, à cet égard, les fondements de ce choix.

Enfin, nous parlerons des outils de travail que nous avons élaborés pour mener l'étude notamment ; la grille d'analyse et la grille de comparaison. À cet égard, nous exposerons les différents sources et travaux antérieurs dont la contribution était notable dans l'élaboration des deux grilles. Nous nous efforcerons également de fournir des explications et renseignements à propos de chacune des catégories de paramètres retenus pour l'analyse afin de rendre possible la lecture de la grille.

1. Problématique générale

Avec l'adoption de l'approche communicative ainsi que son prolongement l'approche actionnelle, l'école algérienne s'est tracé un objectif ambitieux selon lequel l'apprenant de FLE au bout d'un nombre bien déterminé d'années d'apprentissage sera capable de recevoir et de produire dans cette langue. Cependant, atteindre ce but tant escompté suppose d'emblée l'acquisition d'une compétence joignant l'utile à l'agréable ; c'est-à-dire le culturel au linguistique.

Or, développer ce genre de compétence à partir de la dimension culturelle s'est-il toujours avéré un travail de longue haleine. Car il s'agit d'un processus complexe qui demande la synergie de toutes les actions susceptibles de contribuer à son aboutissement. Les actions dont nous parlons sont surtout relatives à la conception et la préparation du matériel didactique comme par exemple le manuel scolaire. En effet, il s'agit, dans notre cas, de voir comment est pris en charge le volet culturel de la langue cible dans les manuels de FLE au cycle moyen. Et ce via une étude analytique et comparative entre les manuels de la 1^{ère} G et de la 2^e G des programmes. C'est ainsi que nous sommes amené à formuler la question de recherche suivante :

Dans quelle mesure les manuels de FLE de la 1^{ère} et de la 2^e G des programmes destinés au cycle moyen tiennent-ils compte de la dimension culturelle ? Cette dimension culturelle est-elle mieux valorisée dans les manuels scolaires de la 2^e G ?

Cette interrogation centrale donne lieu également aux questions connexes suivantes :

- Quels critères régissent le choix, l'élaboration et l'introduction des contenus et supports didactiques susceptibles de favoriser la formation interculturelle dans les manuels en question ?
- Quelle image de soi et de l'autre est transmise dans ces manuels ?
- Si lesdits manuels tiennent compte de la dimension culturelle de la langue, de quelle manière est-elle abordée ?
- Quels supports pédagogiques et quelle méthodologie sont-ils mis en œuvre afin de favoriser une éducation à la diversité ?

2. Les hypothèses de recherche

Concevoir un manuel scolaire de langue est sans nul doute une aventure laborieuse. Cela exige la prise en compte d'une panoplie de paramètres notamment pédagogiques, scientifiques et didactiques. C'est un moment délicat qui nécessite en effet une attention particulière. Car l'action de concevoir et de proposer des contenus à charge civilisationnelle et culturelle surtout selon des démarches bien réfléchies obéit à certaines règles de jeu. Ces contenus doivent être le reflet par excellence d'un aller-retour entre la culture de l'apprenant et la culture véhiculée par la langue à apprendre.

Par ailleurs, les recherches sur les composantes de la compétence culturelle ont engendré une réflexion sur les dimensions interculturelles et sociales des enseignements de langue. Ces deux compétences parfois traitées conjointement avec le concours d'une terminologie approximative sont, selon nous, très distinctes et ne recouvrent pas les mêmes champs de connaissances et, par conséquent, pas non plus les mêmes applications ni les mêmes pratiques de classe

A revenir à notre étude, et comme il y a deux générations de manuels depuis la réformes de 2003, nous supposons que le changement qu'a connu l'enseignement de la langue avec sa culture est notable. Ce présumé macro changement situé au niveau de la didactisation de la dimension culturelle dans les manuels de FLE dans l'enseignement moyen, implique de facto de micro changements relatifs aux contenus, démarches d'enseignements et d'évaluation, etc. En effet, afin de pointer les aspects touchés au cours de l'élaboration des manuels de la 1^{ère} et 2^e G, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les manuels de FLE de la 1^{ère} G regorgent de stéréotypes et présentent un fort ethnocentrisme dû à une présentation folklorisée et exotique de l'altérité, dans une visée essentiellement comparatiste des cultures.
- Dans le cadre de la méthode traditionnelle, les manuels de la 1^{ère} G présenteraient essentiellement les dimensions culturelles des enseignements de langue à travers la culture dite cultivée tandis que les manuels récents présenteraient des aspects culturels plus éclatés et diversifiés, mêlant la culture cultivée à la culture quotidienne (anthropologique) et laissant davantage de place aux codes sociolinguistiques et socioculturels.

- Les contenus culturels tels qu'ils sont abordés dans les manuels scolaires en question ne favorisent pas un dialogue interculturel (l'absence d'une approche interculturelle).
- L'articulation langue-culture n'est pas suffisamment intégrée aux contenus des enseignements de langues. La culture est principalement présentée comme un socle de connaissances encyclopédiques sur les pratiques quotidiennes et le patrimoine de la société cible

3. Les objectifs

Les objectifs que nous poursuivons à travers cette étude sont les suivants :

- Dans un premier temps, il s'agit de rendre compte de la réalité de l'enseignement du FLE notamment dans sa sphère culturelle et par là même de comprendre les enjeux qui y sont liés.
- Dans un second temps, il sera question de proposer quelques pistes pédagogiques et didactiques susceptibles de promouvoir l'enseignement de la langue française en Algérie en tenant compte- sur le même pied d'égalité- et le volet linguistique et le volet culturel lors de la conception d'un manuel scolaire.

4. Choix de corpus

Le manuel scolaire figure parmi les aides pédagogiques les plus sollicitées par l'enseignant tout comme l'apprenant en classe de FLE. Il est le reflet des textes officiels, les progrès des connaissances, et les besoins de la société. Il constitue également un outil dont les potentialités didactiques et pédagogiques sont si considérables.

Nous avons choisi le manuel comme objet d'analyse, car il constitue « [...] *l'illustration d'un discours clos, achevé et a-historique* » (Lebrun, 2007, p. 3) et que son « *analyse permet d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque* » (Lebrun, 2007, p. 3). L'auteur ajoute à ce propos que l'analyse des manuels permet de dresser le portrait de la société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former. C'est en ce sens qu'il constitue « *un révélateur social* » (Auger, 2007b, p. 285) qu'il importe d'interroger.

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

Le manuel peut être également le reflet d'un positionnement idéologique de(s) son/ses auteurs. De ce fait, il est appelé à remplir plusieurs fonctions, entre autres ; une fonction sociopolitique :

Le manuel a une fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société [...]. Le manuel se retrouve dans la position sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société, mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs (Rocher, 2007, pp. 22-23).

Il offre un espace merveilleux où se joue l'heureuse rencontre entre le « *Même* » et « *l'Autre* », ou ce que Auger (2003a) appelle « *la dialectique du même et de l'autre* ». Il véhicule idéologie et culture de toute une société et met en œuvre ainsi le processus de construction identitaire par le biais de la formation des mentalités collectives (Choppin, 2007). Il, le manuel, constitue une mise en jeu d'une identité nationale, dans notre cas algérienne et celle de l'Autre-pluriel (Français, francophone, universel). De plus, il cristallise, par nécessité, tout un caractère national incarné par les personnages convoqués au fil des pages ainsi que leurs comportements et leurs attitudes, etc.

En tant que tel, le manuel circonscrit une ère bien déterminée et rend compte, de ce fait, de la réalité socioculturelle de la communauté dans laquelle est produite et utilisée. Il s'adapte ainsi aux exigences de l'époque. Toutefois, il n'est pas éternel. Zarate précise à ce propos qu'il n'est pas non plus :

Constitué autour de la promotion de valeurs cotées pour l'éternité : grands hommes et grands textes du patrimoine national. Organisé autour de la contemporanéité ou, de façon encore plus restrictive, autour de l'actualité avec l'introduction de documents authentiques, le manuel se transforme en un objet périssable dont la durée de vie est limitée : environ 5 ans après sa parution, il devient désuet (Zarate G. , 2006, p. 50).

En outre, le manuel forme un vecteur important d'un discours sur la réalité culturelle. C'est là tout l'intérêt de notre étude : voir comment est appréhendé(é) le réel/ réalité linguistique et culturel(le) du pays par les concepteurs des manuels. Pratiquement, il n'y a point de discours objectif sur une réalité culturelle dans la mesure où les auteurs des manuels s'efforcent de transmettre un savoir ne pouvant par nature être ni neutre ni objectivé. Il s'agit alors d'un point de vue possible et figé sur la culture cible, lequel donne accès à une partie des représentations circulant dans une société sur une autre et sur elle-même.

Enfin, un manuel devrait regorger de données sociolinguistiques, culturelles, artistiques et civilisationnelles ayant trait à « *l'imaginaire collectif* » de la communauté d'appartenance (Boyer, 2003). Une analyse de toutes ces données peut s'avérer alors pertinente du moment qu'elle permet de repérer un ensemble de caractères ethnosocioculturel/ exoculturel représentatif des deux polarités en jeu : « le même et l'autre » envisagé fort probablement selon plusieurs époques : « *la dénomination des catégories et le schéma de leur réseau dans le corpus représentent la démarche essentielle de l'analyse de contenu* » (Chardenet, 2011, p. 83).

5. L'ancrage du sujet

Venant s'ajouter au panorama des études ayant trait à la dimension culturelle de l'enseignement des langues notamment le FLE en Algérie, notre recherche s'inscrit dans le domaine la didactique des langues-cultures étrangères. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité étant donné que plusieurs autres nous ont précédé. Cependant, elle se distingue par le fait de traiter d'une approche à la fois analytique et comparative entre deux générations de manuels de FLE destinés aux apprenants du cycle moyen en Algérie.

À la différence donc des études antérieures, la nôtre se veut loin de toute approche indicielle dont le focus est la structure des manuels. Pour autant, ce type d'analyse rend compte d'une partie de la problématique de l' (inter)culturel, autrement appelé l'interface, néanmoins, semble loin de proposer un traitement méthodologique adéquat aux différents faits culturels présents dans les contenus des supports.

Il faut dire que circonscrire le domaine de nos investigations n'est pas chose aisée. Ni l'est également le fait de revenir sur toutes les recherches antérieures à la nôtre ayant la même ligne de conduite notamment la dimension (inter)culturelle dans les manuels de FLE en Algérie. Un travail selon cette optique, nécessite plusieurs années pour voir le jour. Quant à nous, nous soulignons, qu'il nous fût impossible d'accéder à toutes les recherches précédentes pour une raison ou une autre, d'où notre décision de nous limiter à quelques-unes, les plus pertinentes par rapport à notre étude, auxquelles nous avons pu accéder.

En effet, dans sa recherche (Thèse de doctorat, soutenue publiquement en 2013 intitulée « *La pluralité culturelle dans les manuels de FLE de l'enseignement secondaire*),

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

Allouan BOUDJADI a passé en analyse tous les manuels de français destinés aux apprenants du lycée algérien, entre 1998 et 2008 et qui sont à nombre de six.. Les manuels retenus pour l'analyse sont : Le manuel de 1^{ère} AS, édition 1998/1999, le manuel de 1^{ère} AS, édition 2005/2006, le manuel de 2^{ème} AS, édition 1999/2000, le manuel de 2^{ème} AS, édition 2006/2007, le manuel de 3^{ème} AS, édition 2004/2005, le manuel de 3^{ème} AS, édition 2007/2008.

Même si l'étude dont nous parlons ici ne se rapporte ni au cycle d'apprentissage dans lequel activent les apprenants ni à la tranche d'âge à laquelle correspond notre public (apprenants du cycle moyen), elle revêt tout de même un caractère crucial pour nous dans la mesure où elle porte sur les manuels de FLE. En effet, un manuel est censé être l'espace merveilleux de la rencontre interculturelle allant avec les caractéristiques psychologiques et intellectuelles de son public.

Après avoir fait le tour d'horizon sur l'état de la question, l'auteur a consacré deux chapitres pour analyser la dimension culturelle véhiculée par les manuels en question. Ainsi, et dans le chapitre intitulé : « Analyse du traitement méthodologique des faits culturels », il a articulé son analyse autour des paramètres suivants : les types de textes choisis, les domaines d'expérience appréhendés, les sources d'informations retenues, le choix des auteurs de textes à l'E/A dans les manuels, le choix des thèmes de support à l'E/A. Tandis que dans un autre chapitre intitulé « Analyse du traitement méthodologique des faits culturels », l'auteur a retenu deux critères pour l'analyse à savoir : le questionnaire d'appui à l'E/A proposé dans les manuels et les représentations sociales retenues dans l'E/A.

Les conclusions auxquelles est parvenu l'auteur sont prometteuses. Elles plaident en faveur d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en étroite relation avec sa culture et peuvent de ce fait être mises au service de la conception des manuels au futur. Toutefois, ces mêmes conclusions réaffirment ce que nous venons de dire supra. Ce type d'analyse s'inscrit dans une perspective globalisante de l'enseignement des langues. Une telle approche se veut encyclopédique du moment qu'elle fournit un nombre important d'indications sur une culture donnée, dans ce cas, la culture véhiculée par le français. Un constat qui va à l'encontre de l'objet de recherche de l'auteur : la pluralité culturelle notamment. L'étude en question aurait gagné en pertinence si son auteur avait esquissé un plaidoyer pour la pluralité culturelle consacrée à titre

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

d'illustration par la diversité des nationalités des auteurs retenus dans les manuels analysés tous confondus : française, américaine, allemande, britannique, maghrébine, palestinienne, etc.; quoique l'étude en question, faut-il le souligner, avait le mérite de suivre l'évolution de la conception des manuels durant une décennie tout entière.

Pour toutes ces raisons, et par la présente étude, nous nous proposons d'enrichir l'éventail scientifique des études ayant pour objet la dimension (inter)culturelle comprise dans les manuels des langues-cultures étrangères plus particulièrement le français en Algérie.

6. Méthodologie

Dans le but d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à une approche de nature qualitative. Ce type d'approche est le plus approprié pour l'étude des contenus des manuels étant donné que ceux-ci émanent principalement des représentations que se font leurs concepteurs de la langue cible et son enseignement. Cette démarche provient des méthodes empirico-inductives. Ces méthodes se présentent sous forme d'un paradigme à la fois compréhensif, qualitatif et interprétatif qui : « [...] réintègre le Sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est « l'objet » de sa propre connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire, interprétatif » (Blanchet, 2012, p. 30).

Pour l'essentiel, ces méthodes s'appuient sur l'interprétation des données recensées bien qu'une partie des données soit quantifiables (Anselm, Soulet, Henry, Corbin, & M., 2004, p. 28).

Nous avons également adopté la méthode comparative comme approche analytique entre les deux générations des manuels de FLE, car elle offre la possibilité de bien cerner les ressemblances et différences. Le mérite d'une telle approche est qu'elle permet de : « comprendre les processus de formation et de différenciation produits par les effets de milieu sur les représentations des sujets ou les constructions des images de soi chez des enfants ayant des statuts contrastés » (Lahlou & Vinsonneau, 2001, p. 16).

6.1. Elaboration de la grille d'analyse

Il existe plusieurs outils possibles pour analyser les contenus culturels du matériel didactique. Nous avons choisi d'élaborer notre propre grille d'analyse et de répertorier méthodiquement toutes les informations dont nous aurons besoin lors de l'analyse.

À partir d'une grille axée beaucoup plus sur les contenus, notre étude se veut qualitative et vise de ce fait à mettre en lumière la façon dont est conçue la culture cible véhiculée par les contenus des supports, les auto- et hétéroreprésentations, les approches didactiques en vigueur et les instructions officielles en Algérie.

En effet, nous nous sommes largement inspiré, pour la concevoir (la grille), des travaux antérieurs de différents auteurs qui ont porté sur l'analyse des manuels de FLE. Nous avons examiné et adapté des éléments observables dans les grilles de (Bertoletti & Dahlet, 1984), (Courtilon, 1987), (Dochot, 1989), (Puren, Bertocchini, & Costanzo, 1998), (Berard, 1991), (Gérard & Rogiers, 2009), (Perrot, 2001), (Suso-Lopez, 2001) (Arby & Pechoux, 2007), (Bertocchini & Costanzo, 2008), (Buchart, 2013), (Boudjadi, 2013). A cela s'ajoute l'échelle d'étude définie dans le CECRL (2001) et qui comprend sept « aspects » permettant d'étudier les « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture »

- La vie quotidienne (nourriture, manières de table, congés, habitudes de travail, activités de loisir...)
- Les conditions de vie (niveaux de vie, conditions de logement, couverture sociale...)
- Les relations interpersonnelles (relations entre les sexes, les générations, au travail, avec la police, entre « races »...)
- Les valeurs, croyances et comportements (classe sociale, institutions, histoire, minorités, identité nationale, politique, religion, humour, arts...)
- Le langage du corps (comportements faisant partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur...)
- Le savoir-vivre (ponctualité, boissons, repas, prise de congé...)
- Les comportements rituels (pratiques religieuses, célébrations, naissance, mariage, mort...) (pp. 82-83)

Notre grille d'analyse a pour objectif de rendre compte, en grande partie, de la dimension (inter)culturelle éventuellement présente à travers les différents supports, documents et consignes de travail retenus dans les manuels de FLE (1^{re} et 2^e G) destinés aux apprenants de l'enseignement moyen.

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

Il convient de noter que la grille de Bertolotti et Dahlet (1984) nous a été très utile en raison des outils d'analyse qu'elle propose et qui porte, en grande partie, sur les contenus.

Pour des raisons de facilité de lecture, nos propositions seront regroupées selon de macro paramètres, qui se subdivisent en micro critères jusqu'à ce que l'on fixe le critère retenu pour l'analyse. Ainsi, notre grille d'analyse porte successivement sur les aspects suivants : fiche signalétique, public visé, présence de matériel complémentaire, préface/avant-propos du manuel, présence d'indication sur, contenu, Structuration, (transposition didactique), supports et documents, évaluation des apprentissages linguistiques et culturels.

Pour que l'analyse soit la plus cohérente possible, nous examinerons en particulier, puisque c'est l'objet de notre recherche, la dimension culturelle des manuels retenus pour l'étude sous quatre angles : contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports, caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports, caractère socioculturel des actants, indication sur : âge, profession, milieu social et enfin caractérisation du contexte.

Ci-après la mouture finale de notre grille :

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

Fiche signalétique	Titre :				
	Auteur(s) :				
	Éditeur :				
	Date(s) de parution :				
	Nombre de pages :				
	Appréciation d'ensemble :				
Public visé	Âge :				
	Niveau de langue :				
	Contexte :				
Présence de matériel complémentaire	Éléments observables		Oui	Non	
	Guide d'accompagnement				
	Livre du professeur				
	Cahier d'élève				
	Matériel audiovisuel				
Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur :	Le public visé				
	Le cours				
	Les objectifs	Généraux			
		Linguistiques			
		Culturels			
	Prise de positions méthodologiques				
	Référence au programme officiel				

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Éléments observables		Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
	Contenu	Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire		
Présence de tâches communicatives			Expression libre			
			Expression dirigée			
			Simulation			
Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports		Toponymie	Noms des villes et régions...			
		Culture cultivée	Histoires, art ...			
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...			
		Statut	Explicite			
			Implicite			
		Représentations	Actualisées	Révolues		
Stéréotypées			n. stéréotypées			
Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports		Psychologiques	Bienveillant			
			Neutre			
			Hostile			
		Sociaux	Familiaux			
			Professionnels			
	Grégaires					
	Commerçants / civils					

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Caractère socioculturel des actants		Âge					
			Indication sur :	Profession				
			Milieu social					
	Caractérisation du contexte		Spatial					
Situationnel								
Structuration (transposition didactique)	Éléments observables			Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	
	Cohérence	Cohérence horizontale	Contribution des contenus des séquences dans le développement des compétences					
			Les prérequis sont-ils pris en compte ?					
			La méthode d'enseignement est-elle efficace ?					
		Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?					
		Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats					
			Contenus adéquats					
			Méthode d'enseignement adéquate					
			Méthode d'évaluation adéquate					
	Éléments observables			Oui		Non		

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Organisation des apprentissages	Grammaticale/ structurale						
		Notionnelle/ fonctionnelle						
		Situationnelle						
		Thématique						
		Éclectique						
	Progression didactique	Linéaire						
		En spirale						
		Modulaire						
Supports et documents	Éléments observables		Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			Nbre
	Typologie	Texte littéraire						
		Bande dessinée						
		Image						
		Interview/ conversations						
		Message publicitaire						
		Chanson						
		Article de presse						
		Fables et poèmes						
		Supports non identifiés						
		Autres (préciser)					

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Éléments observables		Oui	Non	Nbre
Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Présence de test				
	Présence de repères et guide docimologiques				
	Type de test	De niveau			
		De progrès			
		De contrôle			
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?					
D'autres remarques				

6.1.1. La fiche signalétique

Cette fiche comprend les informations nécessaires pour identifier le manuel. Il y figure le titre qui constitue un élément très significatif dont la première fonction est d'attraper l'attention du public auquel est destiné. Aussi, le nom par exemple de(s) l'auteur(s) du manuel revêt un caractère essentiel qui permet même de se prononcer sur les critères de sélection, entre autres la compétence dans le domaine, à la base desquelles la tâche de confectionner le manuel lui a été confiée.

6.1.2. Public visé

Cette rubrique comprend des informations autour du public qui est composé de l'ensemble des élèves du cycle moyen en Algérie. Ce cycle, rappelons-le, comprend quatre niveaux : première année, deuxième année, troisième année et quatrième année. Il s'agit là de circonscrire surtout l'âge des apprenants et vraisemblablement le niveau de langue imposé par les concepteurs aux utilisateurs, en l'occurrence les élèves.

6.1.3. Présence de matériel complémentaire

Cette rubrique a pour objectif de vérifier la présence ou non d'un matériel didactique et pédagogique complémentaire tel que : Guide d'accompagnement, Livre du professeur, Cahier d'élève et Matériel audiovisuel. Ajoutés au manuel, ces éléments forment un ensemble indispensable dont a besoin tout enseignant pour mener à bon escient sa tâche en classe.

Le Guide d'accompagnement, comme son nom l'indique d'ailleurs, sert à accompagner le professeur tout au long de son travail. Il y figure des exemples d'activité et de démarche à adopter fournis à titre illustratif pour inciter son utilisateur (l'enseignant) non pas à faire pareil, bien que ce soit possible, mais à adopter une posture réflexive et par la même essayer d'adapter sa façon d'enseigner aux besoins et capacités du public dont il a la charge.

Le Livre du professeur, quant à lui, fournit des indications et orientations à l'enseignant afin d'inscrire son agir en parfaite adéquation avec les conduites officielles instaurées par les programmes en vigueur.

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

Pour ce qui est du Cahier d'élève, cet adjuvant d'apprentissage permet particulièrement à son utilisateur une stabilisation des acquis à travers une démarche de consolidation qui consiste à s'entraîner au moyen d'une panoplie d'activités prescrites à cet effet.

6.1.4. Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur

Souvent, une préface d'un ouvrage comprend des éléments préliminaires qui permettent de se prononcer sur la ligne directrice de la pensée de son auteur. Il en est ainsi pour les manuels scolaires. Bien que leur préface, si elle existe, dans la majorité des cas, renseigne davantage sur l'idée que s'est fait/ font son/ ses auteurs sur l'enseignement de la discipline considérée. Elle met en évidence la pertinence et la valeur du manuel en question à travers un exposé de motif plaidant en faveur de son adoption par la communauté éducative. Elle permet également de repérer certaines informations sur son contenu et éventuellement certains nombres de compétences et d'objectifs à développer et atteindre en utilisant ce manuel.

Par ailleurs, il peut être aussi question d'une prise de position méthodologique par son auteur. Ce dernier et à travers son discours cherche à justifier certains choix méthodologiques figurant dans le manuel. Comme il peut être question de faire le lien entre le programme en vigueur et le contenu du manuel.

6.1.5. Contenu

Toute grille d'analyse doit impérativement porter sur le contenu du manuel. Et ce pour rendre compte des différentes composantes linguistique et pragmatique, socioculturelle de la société cible, mais aussi des rapports interpersonnels de ses actants. En effet, nous nous proposons dans cette partie de partir à la chasse de toutes les indications présentes dans les supports et qui peuvent par conséquent nous renseigner sur l'ensemble des paramètres retenus pour l'analyse. Ainsi, la caractérisation du contexte spatial et situationnel, par exemple, se rapportera à tous les éléments du macrocontexte au microcontexte dans lequel agissent les personnages ou les actants.

6.1.6. Structuration (transposition didactique)

Pour ce qui est de la structuration, nous nous intéresserons en particulier à la cohérence horizontale, verticale et même interne du manuel, et ce pour examiner au mieux la façon dont il est structuré. Notre objectif est de voir dans quelle mesure cette façon de procéder

elle a favorisé le développement des compétences prescrites dans le programme. De plus, il sera question de voir quel type d'organisation et/ ou méthode est retenu(e) pour la structuration des apprentissages : grammatical, situationnel, notionnel, fonctionnel, thématique, éclectique, etc.

Outre la cohérence et l'organisation, la progression, quant à elle, est cruciale en raison de sa contribution directe dans la réalisation des apprentissages auprès des apprenants. Une fois adoptée et mise en œuvre au moyen des activités et des tâches pédagogiques, la progression fournit des indications pertinentes sur le profil d'apprenant que l'on veut produire.

6.1.7. Supports et documents

Dans cette rubrique, nous nous attarderons sur la typologie des différents supports retenus comme cadre organisateur pour les apprentissages à venir. Ainsi, notre travail consiste à procéder à un tri pour identifier la nature des supports didactiques tels que : texte littéraire, bande dessinée, image, interview/ conversations (transcrites), message publicitaire, chanson, article de presse, autres à préciser.

6.1.8. Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels

Didactiquement parlant, aucune opération d'apprentissage n'est dépourvue de processus de rétroaction. Ce dernier se présente sous forme d'activités d'évaluation afin de rendre les apprentissages plus harmonieux. En effet, nous nous focaliserons lors de l'analyse sur les tests présents dans le manuel ainsi que les repères et guide docimologiques, pour identifier leur nature et dire par la suite s'il s'agit de test de niveau ; de progrès ; de contrôle ; cela ressemble un peu aux trois types d'évaluation très en vogue en didactique à l'heure actuelle notamment : l'évaluation diagnostique, formative et certificative/ sommative. Un autre type de test fera également l'objet de notre analyse : ce sont les tests qui visent les apprentissages (inter)culturels.

6.1.9. D'autres remarques

Comme nul n'est parfait, nous avons jugé judicieux de réserver une rubrique pour les remarques de tous types confondus. Car comme le souligne Bertelotti et Dahlet :

[...] il va de soi qu'elle [*la grille*¹⁰⁴] n'est pas à considérer comme un tout achevé et fermé : les rubriques peuvent constituer autant d'entrées séparées et autonomes, en fonction des besoins de chacun ; les sections factuelles peuvent en être parcourues indépendamment des sections évaluatives. D'autre part, c'est bien aux opérations en « amont » (inventaire des besoins des usagers et définition des finalités de l'apprentissage) qu'elle renvoie en permanence. » (1984, p.)

Ce faisant, nous aurons plus de chances pour combler les insuffisances qui pourraient surgir au moment de l'analyse, le cas échéant, et c'est le cas sans aucun doute, de notre grille d'analyse.

6.2. Conception de la grille de comparaison

En didactique comme dans beaucoup de domaines d'ailleurs, à l'image des sciences humaines et sociales, la recherche scientifique s'appuie sur des outils et des techniques si nombreuses : entretien, observation participante, questionnaire, grille d'analyse, etc. Vu la spécificité donc de notre corpus, en l'occurrence les manuels, nous avons choisi d'adopter une méthode de travail à partir d'une grille d'analyse.

Or, construire une grille de comparaison ne s'improvise pas. Cela requiert la prise en compte des objectifs de l'étude que nous menons, les besoins de la recherche ; comme il peut dépendre de ce que l'on cherche à démontrer. À cet égard, la grille comparative est une méthode appropriée à partir du moment où elle présente l'avantage d'être reproductible et réactualisable. Pour cela, il faut identifier et hiérarchiser les catégories d'analyse et de comparaison les plus constantes et influentes non seulement dans la conception, mais aussi dans la lecture d'un manuel.

6.2.1 Discours des auteurs des manuels

C'est une rubrique où nous allons examiner le discours des auteurs des manuels pour voir sa conformité au discours officiel prôné par la tutelle à l'égard de l'ouverture sur l'universel. C'est un processus de longue haleine et qui nécessite en effet la mise en place énormément de moyens pédagogiques et didactiques pour prétendre atteindre les objectifs assignés à la discipline, le FLE notamment, par les autorités éducatives. Ainsi,

¹⁰⁴ C'est nous qui mettons en italique.

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

nous revenons sur le discours des auteurs afin de dégager une liste de moyens destinés à l'exploitation pédagogique en classe à des fins humanistes.

Pour rappel, le même travail se fera au niveau des deux manuels : 1^{re} et 2^e G. Ensuite, nous comparons les trouvailles dans les deux manuels entre elles pour dénicher les écarts et les situer par rapport à l'objet de notre étude qui est la dimension (inter)culturelle.

6.2.2. Typologie des supports et documents

Comme son nom l'indique, cette phase d'analyse et de comparaison consiste à faire un tri des différents supports proposés aux élèves dans les manuels et de voir également le degré de leur richesse. Ainsi, nous observerons la fréquence d'introduction de chacun des types de supports dont nous avons parlé dans la grille d'analyse. Cette façon de procéder permet, à notre avis, aux différents critères sous-jacents de sélection de jaillir ; des critères qui ont rendu possible la rétention des différents supports pour les apprentissages. Une fois cette phase de travail est effectuée, nous tâcherons de confronter les données les unes aux autres.

6.2.3. Contenu du manuel

Après avoir identifié la nature du contenu inclus dans les manuels en questions ; s'il s'agit de contenu exclusivement linguistique ou autres, nous tâcherons d'identifier la nature du lien entre d'une part les apprentissages dits linguistiques ; d'autre part, les apprentissages (inter)culturels, étant donné que tout processus d'appropriation d'une langue donnée est essentiellement un processus d'acquisitions de sa propre culture. Ensuite, nous nous prononçons sur cette passerelle que permet d'établir le passage du linguistique au culturel. Une fois repéré dans l'analyse, l'élément socioculturel fera l'objet d'un examen méticuleux afin d'extraire toutes les indications possibles en rapport avec les normes régissant la société cible. Nous nous prétendons même de repérer tous les indices ayant trait aux contextes spatial et situationnel de la communication, les rapports interpersonnels ainsi que le caractère socioculturel des actants que pourraient abriter les thématiques et les contenu des manuels.

6.2.4. Transposition didactique

Il s'agit d'un premier niveau/ phase de transposition didactique. Une phase lors de laquelle, les intervenants adaptent les données et les savoir issus de la connaissance et savoir universel aux besoins des apprenants pour les rendre accessibles. Les savoirs dont il est question ici sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Quant à nous, notre travail consiste à estimer leur contribution au développement d'une compétence (inter)culturelle, à la lumière, des données scientifiques du présent fournies à cet effet. Nous nous intéresserons également à la fois à la manière dont sont organisés les apprentissages et leur progression le long des pages des manuels et verrons si cette façon de procéder favorisera un enseignement-apprentissage actif de la dimension culturelle.

6.2.5. Évaluation

Une phase d'évaluation dans un processus didactique, cela va de soi. En effet, nous nous concentrerons sur les démarches d'évaluation à partir des activités retenues dans les manuels pour voir si elles permettent, dans un premier temps, la réalisation de progrès ; et dans un second temps, si elles tiennent compte de la dimension culturelle de la langue enseignée (FLE).

6.2.6. Cohérence

Une idée très répandue en didactique est dès qu'on évoque le manuel, on met le doigt sur une question importante et non des moindres ; il s'agit de la cohérence. Cette cohérence se situe d'abord par rapport aux compétences et objectifs institutionnels définis dans les programmes d'une discipline donnée. Ensuite vient la cohérence du manuel proprement dit et la façon dont il est conçu ; celle-ci sera considérée toujours sous le prisme de notre objet d'étude qui est la compétence culturelle. Un troisième critère de cohérence est celui de la lecture et l'interprétation du manuel. Autrement dit, est-il lu de la même manière par l'ensemble d'enseignants ? Ou tout au contraire, il s'apprête à une lecture plurielle, celle-ci faisant de lui ainsi , un puissant moyen d'apprentissage du fait qu'il permet une adaptation selon le contexte et suivant les besoins des apprenants, ses principaux utilisateurs légitimes ?

7.2. Elaboration de la grille de comparaison

La grille ci-dessous a été élaborée à partir des critères d'analyse ainsi que les données recueillies. Elle se présente comme suit :

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Niveau	1 ^{ère} année moyenne							
Paramètres	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Discours des auteurs des manuels	Le discours des auteurs s'inscrit-il dans une perspective d'ouverture sur l'autre ?								
	Les auteurs se donnent-ils les moyens pour mettre en œuvre ce à quoi ils aspirent ?								
Commentaire								
Typologie des supports et documents	Les supports retenus sont-ils variés ?								
	Les supports ont-ils fait l'objet d'une sélection critériée ?								
Commentaire								
Contenu du manuel	Contenu linguistique et pragmatique favorise-t-il un dialogue interculturel ?								

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Contenu socioculturel reflète-t-il les règles régissant la société cible ?								
	Le contenu thématique des supports rend-il compte des rapports interpersonnels dans la société cible ?								
	Les contenus des supports contiennent-ils des indications sur le caractère socioculturel des actants ?								
	Les contenus des supports donnent-ils des indications sur le contexte spatial et situationnel de la communication ?								
Commentaire	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>								
Transposition didactique	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être retenus contribuent-ils au développement de la compétence (inter)culturelle ?								
	Les apprentissages sont-ils organisés de façon à favoriser l'E-A de la dimension culturelle ?								

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	La progression proposée est-elle au service de l'E-A de la dimension culturelle ?								
Commentaire	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>								
Evaluation	Les démarches d'évaluation retenues tiennent-elles compte de la dimension culturelle ?								
	Les démarches d'évaluation permettent-elles de réaliser des progrès ?								
Commentaire	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>								
Cohérence	Le manuel traduit-il les objectifs et compétences prescrites dans le programme officiel ?								
	La façon dont le manuel a été conçu favorise-t-elle l'acquisition d'une compétence interculturelle ?								

Chapitre V : Cadre méthodologique de l'étude

	Le manuel s'apprête-il à une lecture plurielle ?								
Commentaire								

Légende : **PDT**= pas du tout ; **UP**= un peu ; **M**= moyennement ; **B**=beaucoup

- Conclusion

Par le présent chapitre qui se veut méthodologique, nous avons cherché à bien fonder notre étude. En effet, une fois la problématique et tout le cadre théorique ont été mis en place, il ne reste qu'à nous attaquer à la tâche la plus ardue : celle de l'analyse des manuels de la 1^{re} et de la 2^e G du cycle moyen en Algérie. Une analyse dont l'objectif est de sonder les potentialités pédagogiques et didactiques desdits manuels en termes de dimension et de compétence (inter)culturelle, pour mener par la suite une comparaison entre les deux. C'est un item qui fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE

6

**LES POTENTIALITES
DIDACTIQUES ET
PEDAGOGIQUES DES MANUELS
DE LA PREMIERE GENERATION**

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Introduction

Le présent chapitre traite deux questions majeures : d'abord, le processus de conception ; ensuite l'analyse des quatre manuels scolaires de la 1^{re} G : 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e AM.

En effet, en didactique des langues, on s'accorde à dire que l'élaboration d'un manuel scolaire relève d'un degré de difficulté des plus élevés. Elle requiert la conjugaison des efforts de plusieurs acteurs descendant de plusieurs disciplines scientifiques pour voir aboutir leurs actions sous forme d'un projet de conception. Pour ce faire, ils doivent se référer à un cadre institutionnel organisateur représenté par deux des documents incontournables en l'occurrence : le référentiel général des programmes et le cahier des charges.

Si l'élaboration d'un manuel n'est pas une tâche aisée, il n'en est pas moins de son analyse. Celle-ci exige un savoir-faire rigoureux : c'est l'objet du second point que traite ce chapitre. Plus précisément, il sera question d'une analyse fine tous azimuts des quatre manuels scolaires de la 1^{re} G destinés aux apprenants de l'enseignement moyen en Algérie. Pour rappel, et par souci d'objectivité, l'analyse étalée sur les pages à venir a été réalisée grâce à une grille qui a été adaptée à partir de plusieurs travaux scientifiques.

1. Concevoir un manuel scolaire : un processus complexe

La conception du manuel scolaire est une opération si délicate, et ce pour deux raisons : premièrement, le nombre important d'étapes par lesquelles doit passer son élaboration avant d'entrer officiellement en service ; secondement, le concevoir de la meilleure façon possible conformément aux exigences du programme en vigueur lequel prétend répondre aux besoins de formations et/ ou d'enseignement.

1.1. Le manuel scolaire : qu'est-ce que c'est ?

Le manuel représente un auxiliaire didactique et pédagogique incontournable pour l'apprenant au même titre que l'enseignant selon qu'il leur facilite l'accès à leurs postures épistémologiques dans leur relation pédagogique.

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le manuel

Renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. Quand le livre de l'élève est accompagné d'un guide pour le professeur, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio ou vidéo, ou d'autres supports encore, l'ensemble du matériel pédagogique ainsi constitué est généralement désigné par le terme de méthode, qui s'est diffusé à l'époque de la méthodologie audiovisuelle (Cuq J.-P. , 2003, p. 161).

Selon la définition, il est clair que le manuel désigne la méthode que l'enseignant doit suivre pour dispenser des savoirs et des connaissances, tandis que le livre scolaire « livre de l'élève » renvoie à ce fascicule conçu au profit de l'apprenant.

En Algérie, il convient de souligner cependant que selon l'usage du terme manuel, celui-ci peut enfermer les deux selon qu'il comprend des références explicites ou implicites à la méthode/ méthodologie d'enseignement-apprentissage en vigueur ainsi qu'une panoplie de tâches et d'activités destinées aux apprenants et qui peuvent être exploitées par l'enseignant.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

1.2. Cadres référentiels pour l'élaboration des manuels scolaires

En Algérie, le manuel scolaire de langue puise sa légitimité dans quatre références officielles incontournables à savoir : le référentiel général des programmes, le programme de la discipline, le document d'accompagnement et le cahier des charges.

1.2.1. Le référentiel général des programmes

Le référentiel général des programmes est un document d'orientation méthodologique et de cadrage pour élaborer de nouveaux programmes dans l'esprit des principes de la réforme introduite dès 2002. Il rappelle les visées de la réforme en lien avec les finalités de l'école algérienne, ce qui lui confère un statut contractuel entre l'école et la société. Plus précisément, il s'agit d'un texte qui amorce une réflexion sur l'articulation de la refonte pédagogique. En cela, il est censé aider les élaborateurs des manuels notamment à introduire le changement souhaité selon les recommandations didactiques et pédagogiques qui sont y retenues. Et ce en leur expliquant les attendus ou le « quoi apprendre » et le « comment apprendre » commun ou propre à chacune des disciplines scolaires afin de garantir l'égalité des acquis, du moins, de base pour tous.

1.2.2. Le programme et le document d'accompagnement

Le programme et le document d'accompagnement comportent nombre d'indications permettant aux auteurs de manuels de les traduire en contenus et principes pédagogiques convenables. En effet, ayant une meilleure vision de leur application, les concepteurs de programmes « *pourront constituer un cahier de charges pédagogique, en termes de recommandations, à l'intention des élaborateurs de manuels* » (Commission nationale des programmes, 2009, p. 68).

1.2.3. Le cahier des charges

Le cahier des charges est un instrument de travail à l'intention des concepteurs des manuels. Il est conçu conformément aux orientations retenues dans la Loi d'orientation sur l'Éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 qui définit les finalités de l'éducation et les missions de l'école, le programme d'enseignement du français au cycle moyen ainsi que le « Cahier des charges général ». Ce dernier se veut un document à caractère

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

opérationnel qui explicite les critères de conception relatifs à l'élaboration du matériel pédagogique et didactique pour l'ensemble des disciplines enseignées à l'école.

1.3. Les étapes d'élaboration d'un manuel scolaire

L'élaboration d'un manuel scolaire est un processus soumis à une temporalité plus au moins longue. En effet, Seguin (1989) estime que cette période de temps peut s'étaler de six à dix ans en raison de ses nombreuses phases. C'est en ce sens que Rogiers et Gérard (Rogiers & Gerard, *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser.*, 2009)¹⁰⁵ parlent d'une vingtaine d'étapes constituant le circuit d'élaboration d'un manuel scolaire. Ce circuit est constitué de trois principales phases avec plusieurs démarches pour chacune d'elles : phase de délimitation de projet, phase d'écriture et phase de fabrication. Ce même processus comporte également quatre opérations majeures : conception, édition, utilisation et évaluation.

Il est important de souligner que ce processus fonctionne selon une progression en spirale non- linéaire ; ce qui permet des aller-retour pour régler d'éventuelles carences relevées au cours de l'élaboration. Les auteurs précisent à cet égard que (à titre d'exemple)

L'évaluation du manuel scolaire n'apparaît pas en fin de processus. Au contraire, elle est constituée d'une série de démarche qui – depuis l'analyse de besoins initiale, à l'expérimentation du manuel terminé en passant par la consultation des praticiens , des lectures externes fréquentes et des expérimentations partielles – permettent d'établir une véritable régulation de la conception (Rogiers & Gerard, 2009, p. 30) .

Une fois mis en place avec toutes ses étapes, ce processus permettra au manuel de remplir les fonctions qu'il devrait avoir auprès des acteurs de la classe.

¹⁰⁵ Pour plus d'informations, voir : Rogiers, Xavier & Gérard, J.-F. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

1.4. Le Triangle des fonctions didactiques d'un manuel

Du point de vue des activités d'enseignement, le manuel assume trois fonctions principales : une fonction d'information, une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage et une fonction de guidage de l'apprentissage (Seguin, 1989).

1.4.1. Une fonction d'information

La fonction d'information du manuel implique une sélection/ filtration appropriée dans les savoirs et les connaissances pour en faire des objets enseignables et apprenables : il s'agit de la transposition didactique. Cette transposition doit obéir à certains critères pour garder sa pertinence : l'adéquation à la tranche d'âge à laquelle sont destinés les apprentissages ainsi que la correspondance aux besoins réels des apprenants pour éviter ainsi l'inflation des savoirs, mais aussi pour ne pas surcharger les programmes.

Le manuel peut également révéler une certaine idéologie de la connaissance selon qu'il accorde de l'importance à un domaine scientifique ou socioéconomique donné au détriment d'un autre : l'Histoire, la langue, la culture, les technologies, etc. Seguin (1989) souligne à cet égard le contre-coup que pourraient avoir ces conceptions sur les contenus des manuels en rappelant qu' « *ils peuvent déterminer les connaissances contenues dans le manuel et le faire apparaître comme inadapté dans certaines situations historiques ou pour certains objectifs socio-économiques ou culturels définis par une politique du développement* » (p. 23).

1.4.2. Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage

Le manuel propose une certaine organisation et des démarches variées pour un fonctionnement vertical et horizontal harmonieux des apprentissages. Plusieurs possibilités en effet se présentent pour les mettre en œuvre, notamment : partir de la théorie pour ensuite aller vers des exercices d'application avec contrôle ponctuel des acquisitions ; ou inversement ; c'est-à-dire, commencer avec des exemples et d'illustrations soumises à l'observation afin de les analyser et déduire la règle.

1.4.3. Une fonction de guidage de l'apprentissage

Pour inscrire les futurs apprentissages dans la continuité de la guidance de l'élève en vue d'une meilleure perception et appréhension du monde extérieur par de multiples voies,

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

deux alternatives sont désormais possibles et fortement présentes dans les manuels en vigueur :

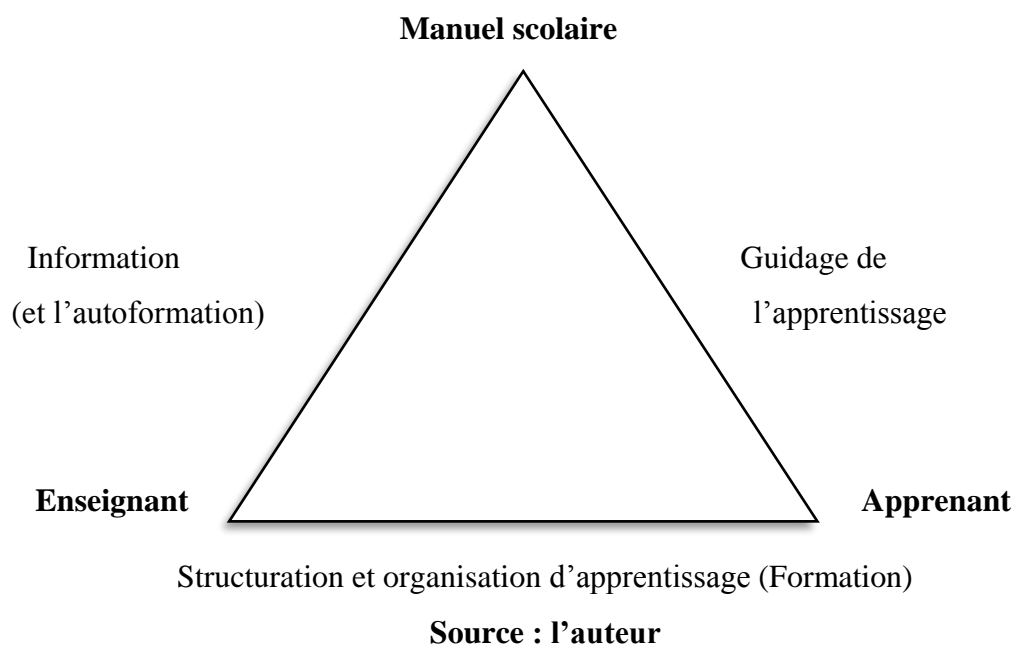
- ✓ l'imitation de modèles ;
- ✓ Construire sa propre personne grâce à sa propre activité et ses expériences dans le milieu.

Eu égard à ces deux alternatives ainsi que les objectifs de l'apprentissage, le manuel peut suivre deux types de pédagogies qui semblent leur convenir :

- ✓ une pédagogie plus “dirigiste ” pour la transmission des connaissances.
- ✓ une pédagogie plus ouverte, favorisant le développement chez l'élève, de plusieurs facultés mentales à l'instar de l'observation, de la réflexion en vue d'une future autonomie dans la formation et dans la société en général.

La figure ci-après reprend les fonctions didactiques du manuel auprès des acteurs de la classe de langue et précise la nature des relations qu'ils entreprennent avec celui-ci:

Figure 12: Triangle des fonctions didactiques du manuel



2. Analyse des manuels scolaires

Dans cette partie, nous appliquerons la grille que nous avons confectionnée pour analyser les manuels objets de notre étude.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Pour rappel, notre corpus se compose de huit manuels scolaires de l'enseignement moyen : quatre manuels de la 1^{re} G et quatre autres de la 2^e G.

(Nombre de projets et séquences, auteur, la couverture, la pagination, les couleurs, format, volume, poids, rapport prix/ qualité)

2.1. Les manuels de la première génération

Cette catégorie de manuels comprend tous les manuels édités durant la période qui s'étale de 2013 jusqu'à 2016.

2.1.1. Le manuel de 1^{re} année moyenne, édition 2013-2014

La première catégorie d'analyse comprend des informations générales sur le manuel, regroupées sous le nom de *fiche signalétique* :

Fiche signalétique	Titre : Français, 1^{er} AM
	Auteur(s) : B. Laichaoui (Inspecteur de langue française), et les professeurs d'enseignement moyen dont les noms suivent: Y. Berdjane, A. Meddour, H. Benamara, H. Ait Ali, O. Aouam, K. Hadab
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2013
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté le projet 2 qui en compte 2
	Nombre de pages : 127
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants, avec beaucoup d'images et illustrations.

De prime abord, force est de constater que ce manuel contient toutes les informations nécessaires à son identification. Néanmoins, le titre ne semble pas répondre à sa fonction pédagogique qui est d'informer et d'instruire. Il ne donne aucune indication sur son contenu. Cela donne l'impression qu'il remplit beaucoup plus une fonction commerciale que pédagogique. Car il ne reflète pas vraiment le plus fidèlement possible son contenu. Quant aux titres des projets et des séquences pédagogiques, ils sont susceptibles d'intéresser l'apprenant et l'inciter à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage. Car ils mettent en œuvre des contenus pragmatiques et des actes de

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

paroles que l'apprenant censé maîtriser au terme de chaque séquence ou projet. Voici un tableau des titres des projets et des séquences pédagogiques proposés dans le manuel de la première AM :

Tableau 6: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 1^{re} AM (1^{er} G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe	S1 : Se présenter
		S2 : Présenter quelqu'un
		S3 : Présenter un lieu
02	Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition	S1 : Présenter un animal dans son environnement
		S2 : Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau
03	Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée	S1 : Respecter les règles d'un jeu
		S2 : Donner des conseils pour éviter un danger
		S3 : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération

Source : le manuel de la 1^{re} année moyenne

Ils sont y inclus un sommaire et des pages- à la fin- dites récréatives ou figures des tableaux de conjugaison pour les verbes les plus usuels, des fables, des poèmes et des jeux de question à choix multiple.

Au plan matériel par exemple, le manuel en question convient à la tranche d'âge dont elle est la destinataire. Les maisons d'édition veillent toujours sur la qualité du produit

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

final en ce qu'il a une forme optimale (attractif, incitatif et fonctionnel), avec un prix qui paraît raisonnable (240 DA).

En somme, la production du manuel scolaire, constitue un processus soigneux et rationnel et doit, bénéficier d'une logistique humaine et matérielle énorme vu son rôle, où la qualité demeure un critère de base.

La deuxième catégorie d'analyse se rapporte au public destinataire du manuel, intitulée *public visé* :

Public visé	Âge : entre 12 et 13 ans
	Niveau de langue : un public qui dans les deux domaines (oral et écrit) est capable de comprendre et de produire des textes d'une quarantaine de mots en fonction des données de la situation.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Faut-il rappeler que le niveau de langue du public n'est pas homogène. En effet, des apprenants arrivent au cycle moyen avec tant de difficultés linguistiques et communicatives. Ce qui requiert une attention particulière de la part de l'enseignant pour les amener là où ils doivent être avant d'entamer toute séquence d'apprentissage. Cela conduit à évoquer la question du contexte algérien pluriel qui, pour une meilleure performance, suppose l'adoption de plusieurs voies au lieu d'une et seule voie¹⁰⁶. En Algérie, on continue à fonctionner avec un seul manuel national sans déclinaison régionale lesquelles s'avèrent pertinentes et nécessaires en vue de prendre en charge l'hétérogénéité du public destinataire. Dans cette perspective, il est venu le temps pour revoir la logique *d'un seul manuel pour tout le monde* hautement marqué par le manque de créativité ne laissant ainsi que très peu de chances pour le « réussir scolaire » des apprenants.

¹⁰⁶ Pour preuve, l'enquête internationale effectuée en 2018 par l'organisme Talis (The OECD teaching and learning international survey), qui démontre une pluralité de voies possibles (près de 200) pour atteindre un même objectif fixé par l'Union européenne.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

La troisième catégorie d'analyse ayant trait à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqué ci-dessous :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

La présence d'un guide d'accompagnement pour le programme et le livre du professeur permettent une mise en œuvre optimale du plan de formation préétabli dans la mesure où ils comprennent toutes les indications et orientations nécessaires à son application. Quant au cahier d'élève, pour renforcer, les acquis ainsi que le matériel audiovisuel accompagnant le manuel n'existent pas. Cela peut avoir pour origine l'aspect économique : le coût élevé d'un de l'édition et/ ou la production du matériel didactique qui vient s'ajouter au coût de l'édition du manuel, le guide d'accompagnement et le livre de professeur.

Une autre raison peut expliquer l'absence de ces outils selon laquelle les concepteurs et en raison du foisonnement des NTIC ont jugé inutile de confectionner un tel matériel vu qu'il est accessible à tout par un simple clic sur, une fois connecté sur la toile mondiale.

La quatrième catégorie, concerne la présence d'indications dans la préface et/ ou l'avant-propos du manuel sur des éléments incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue à savoir :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

		Éléments observables	Oui	Non
		Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur :	Le public visé	
Le cours			X	
Les objectifs	Généraux		X	
	Linguistiques		X	
	Communicatifs et culturels			X
Prise de positions méthodologiques			X	
Référence au programme officiel			X	

Découvre ton nouveau manuel de 1^{re} AM, tel est le titre du texte de l'avant-propos qui figure sur la deuxième page avant le sommaire. D'après l'analyse, ce texte ne contient pas des informations sur le public visé. Il s'est uniquement contenté de tutoyer l'apprenant en lui rappelant à maintes reprises à quoi sert son manuel. Des phrases comme « *il t'accompagnera, il te guidera, il te propose,* » l'ont fortement marquée. Pour ce qui est du « cours », le texte évoque les types de texte « *informatif, explicatif et prescriptif* » à apprendre ainsi que le nombre de projets à réaliser au cours de l'année. En matière d'objectifs, ces derniers sont clairement énoncés dans les termes suivants : « *écouter, parler, lire et écrire* ». Ce sont des objectifs dits généraux, car ils sont communs à toutes langues naturelles.

Les objectifs linguistiques, non évoqués explicitement, néanmoins une lecture attentive de l'avant-propos permet de déduire l'orientation des concepteurs du manuel. En effet, ce sont les types de textes retenus dans le programme officiel et traduits dans les manuels qui décident de la nature et degré de difficulté des ressources linguistiques à retenir pour en faire des objets d'apprentissage. En termes précis, il s'agit de retenir les ressources nécessaires à la réalisation des actes *d'informer, d'expliquer et de prescrire* correspondant à la typologie textuelle préférée.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

En ce qui concerne les objectifs communicatifs et culturels, nous enregistrons une nette carence quant aux indications, aussi implicite ou explicite soient-elles, se rapportant aux items et enseignement culturels de la langue objet d'étude. Une telle absence d'indicateurs sur la culture donne à penser que la langue est toujours présentée dépourvue de tout son potentiel culturel indispensable pour donner sens aux apprentissages. Cette carence fait émerger à la surface la vieille tradition de l'école algérienne selon laquelle apprendre une langue signifie l'appropriation des structures syntaxiques et grammaticales de cette dernière. Une pratique ancrée pour le moins qu'on puisse dire dans le *pavlovisme* et le béhaviorisme américain, très en vogue, durant les années 70 et début des années 80. En voici en exemple de formulation tirée de l'avant-propos qui va avec notre propos : « *Il[le manuel] te guidera dans les différentes activités d'apprentissage de la langue* ». Ou à la limite, présenter des textes pour la lecture, dans une optique encyclopédiste : enrichissement de connaissances et de savoirs théoriques comme elle permet de le lire la phrase suivante : « *Des textes aussi riches que variés renforceront tes connaissances* ».

La référence aux nouvelles approches pédagogiques (APC et pédagogie de l'intégration) en vigueur est claire. En effet, les concepteurs du manuel n'hésitent pas à responsabiliser l'apprenant en le rendant acteur de ses apprentissages. Des termes comme « *négoier, réutiliser, intégrer, savoir-faire* » ainsi que des formulations telle que « *compter sur toi-même (être autonome) pour faire face aux situations scolaires et aux exigences de la vie active* » ont marqué l'argumentaire des auteurs.

Quant à la référence au programme officiel, il est à noter qu'en dehors des types de texte, les projets à réaliser et la méthodologie adoptée, l'avant-propos ne donne aucune autre indication qui permet de construire des passerelles avec le programme en vigueur. En effet, ni la finalité de la discipline pour le cycle, ni la compétence à atteindre au terme de la première année moyenne, ni même la contribution de la discipline à la maîtrise des autres disciplines ne sont évoquées par les auteurs. En somme le texte de l'avant-propos ainsi fait, se veut un texte de vulgarisation loin de toute complication scientifique ou didactique étant donné que l'objectif poursuivi est d'offrir une vue d'ensemble sur tout le parcours d'apprentissage que doit réaliser l'apprenant.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

La cinquième catégorie d'analyse s'intéresse au contenu du manuel. Elle porte sur les éléments indiqués dans le tableau ci-après :

		Éléments observables			P	U	M	B
					D	P		
Contenu		Contenu linguistique et pragmatique						
		Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports		Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire			
Présence de tâches communicative	Expression libre			X				
	Expression dirigée				X			
	Simulation			X				
Toponymie	Noms des villes et régions...				X			
Culture cultivée	Histoires, art ...				X			
Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...			X				
Statut	Explicite			X				
	Implicite			X				
Représentations	Actualisées							X
	Révolues	X						
	Stéréotypées		X					
	Non stéréotypées	X						

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant			X	
		Neutre	X			
		Hostile		X		
	Sociaux	Familiaux		X		
		Professionnels				
		Grégaires	X			
		Commerçants / civils			X	
	Caractère socioculturel des actants Indication sur :	Âge		X		
		Profession			X	
		Milieu social	X			
Caractérisation du contexte	Spatial			X		
	Situationnel		X			

L'analyse a révélé que le contenu du manuel est en grande partie articulé autour des contenus linguistiques tels la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la morphologie. En revanche, une carence notable en matière de tâches communicatives peut se faire identifier en feuilletant l'ouvrage scolaire. Cela démontre que la conception du manuel en Algérie continue à obéir à des critères absolument linguistiques se rapportant davantage au fonctionnement interne de la langue sans pour autant favoriser l'interactivité communicationnelle, cadre idéal, pour abriter une expérience à l'altérité. En outre, même si parfois on enregistre quelques tâches de côté et d'autre, l'expression libre semble loin de faire l'objet d'un commun accord des concepteurs à laquelle ces derniers préfèrent l'expression dirigée par des questions susceptibles d'aider et d'orienter l'apprenant dans sa production, notamment l'identification de la situation de communication ainsi que certaines questions de compréhension fine. Ainsi, et à la page 09, nous pouvons lire (après avoir demandé à l'apprenant d'observer une série

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

d'images) : « *Que représente chaque image ? Fais correspondre chaque légende à la photo qui lui convient.* »

La deuxième sous-catégorie porte sur le contenu socioculturel des supports. En effet, lors de l'analyse force est de constater que celui-ci ne favorise pas un dialogue interculturel in absentia. Cela a pour cause le nombre très limité des noms des villes (même si d'autres sont évoqués tels que : Paris, Marseille, Sochaux, Boulevard Raspail, Afrique du Sud, etc.), mais aussi le volet de l'histoire et de l'art avec uniquement une seule référence au domaine de l'architecture de l'époque de l'auteur, relevée dans la page 49, où l'on peut lire un extrait de Alphonse de Lamartine (1790-1869), tiré de son ouvrage *Confidences* « *Au bout d'un chemin, se trouve la maison de mes parents. Elle est carrée et n'a qu'un étage. Les murs ne sont pas crépis, puisqu'ils sont constitués de belles pierres taillées [...] Du côté de la cour, on entre dans la maison par une haute porte en bois sculpté [...]* » ; les habits comme dans le passage suivant : « *Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé [...]* » extrait de *Mémoires d'une jeune fille rangée*, pour son auteur Simone De Beauvoir (1908-1986) . Quant à la gastronomie et les fêtes populaires ou même nationales, nous n'avons enregistré aucune indication implicite ou explicite soit-elle à leur égard. Et pourtant, on s'accorde à dire en didactique que ce type d'informations va de pair et peut en effet constituer un objectif de premier niveau dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2.

En termes de représentations, celles-ci semblent actualisées. Elles prennent en charge les défis du présent, « communication universelle », comme l'atteste l'exemple suivant extrait de la page 10 du manuel : « *J'aimerais tant connaître et comprendre les autres peuples, les autres civilisations et les autres cultures*», pour son auteur Mehdi, dans *Lettre à un nouvel ami*.

La troisième sous-catégorie s'intéresse aux caractéristiques sociales et psychologiques des rapports interpersonnels évoqués dans les supports. En effet, l'analyse a permis de repérer quelques-uns des signes de bienveillance : amitié et entraide, mais aussi le savoir tisser des liens sociaux durables, tel celui de la page 35 extrait du fameux texte *Le Petit Prince et le Renard*, de son auteur français Antoine De Saint Exupéry (1900-1944) :

–*Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?*

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

– *C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie créer des liens...*

– *Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde.*

Cela n'empêche pas de signaler certains contenus dont la charge sémantique peut nuire au développement de la personne de l'apprenant à l'égard des autres comme c'est le cas dans la page 83. Certes le support en question a été proposé pour travailler les signes de ponctuation dont il est riche, et renvoie en partie à une réalité socialement incontestable (les querelles d'enfants) ; toutefois, au plan du contenu - un contenu qui est typiquement algérien- est fort discutable. Il peut même discréditer les objectifs et les finalités de l'enseignement d'une langue « étrangère » notamment l'ouverture d'esprit. Extrait de *Le soleil sous le tamis*, dont Rabah Belamri (1946-1995) est l'auteur, voici le support tel qu'il figure dans le manuel :

- *Eh, toi ! Ne reste pas là. Continue ton chemin !*
- *Mais je suis sur la route du beylik ! Est-ce à ton père la route du beylik ?*
- *Tout ça, c'est à nous : c'est devant notre maison.*
- *Et ce poteau, il est aussi à ton père ?*
- *Bien sûr ! N'y touche pas sinon gare à toi !*
- *Et le fossé ?*
- *Tout est à nous : la route, le poteau, le fossé et même le ciel qui est au-dessus ! Ferme les yeux ! Ne regarde pas notre ciel ! Va devant la maison de ton père !*

Quoi qu'il en soit, le manuel de 1^{re} AM comporte, elles ne sont pas nombreuses cependant, certaines indications inhérentes aux valeurs universelles tel le civisme et définit clairement la nature des relations qui devraient exister au sein d'une société donnée. L'extrait de *Grands cœurs* figurant sur la page 98, écrit par l'italien Edmondo De Amicis (1846-1908) en regorge et en constitue un bel exemple de facto : « *Sois plus attentif quand tu marches dans la rue. Là aussi, il y a des devoirs. Nous devons respecter la vieillesse, la misère, l'amour maternel. Cesse de parler et de rire avec les compagnons quand passe un convoi mortuaire. Regarde humainement les aveugles.*

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Réponds poliment au passant qui te demande son chemin. Ne ris de personne, ne cours pas, ne crie pas. Respecte la rue ».

Par ailleurs, il y a lieu de souligner qu'il existe d'indications sur le caractère social des actants en quantité très minime et ne peut de ce fait pas s'ériger au rang de prototype pour être enseigné ou établi en tant que tel. Ainsi, dans le texte de Simon De Beauvoir évoqué supra, page 11, l'auteur cite l'âge de ses parents : 30 ans pour le père et 21 pour la mère. Cette différence d'âge dans les relations matrimoniales allant de un an jusqu'à dix ans est courante dans la société algérienne. Il s'agit en effet d'un point de carrefour entre les deux sociétés respectives : française et algérienne.

Le manuel contient également nombre de noms de professions tel le footballeur (p.10), enseignant et médecin (p.18) mécanicien, écrivain et poète (p.24-25), etc. Cela renseigne sur le souci des concepteurs pour bien représenter le caractère pluriel et enrichissant de la société de référence en l'occurrence la société algérienne.

En ce qui concerne la caractérisation du contexte, les auteurs du manuel se sont contenté de citer des noms des wilayas algériennes comme Oran, Tizi Ouzou, Alger, Constantine,... sans qu'il y ait d'amples informations les concernant, excepté les plus connues, à l'instar de Guelma et son Hammam de Chellala (appelé autrefois Meskoutine) ou Alger avec son Sidi Fredj, perle de la Méditerranée, endroit mythique et extrêmement chargé d'histoire.

La sixième catégorie d'analyse s'attache à la structuration du manuel comme indiqué dans le tableau qui suit :

Structuration (transposition didactique)	Éléments observables		PDT	U P	M	B
	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?	X		
	Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?				X

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

	Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats				X	
		Contenus adéquats				X	
		Méthode d'enseignement adéquate		X			
		Méthode d'évaluation adéquate	X				
	Éléments observables						
	Organisation des apprentissages	Grammaticale/structurale				X	
		Notionnelle/fonctionnelle					
		Situationnelle					
		Thématique					
		Éclectique					
	Progression didactique	Linéaire				X	
		En spirale					
		Modulaire					

Cette catégorie d'analyse enferme trois éléments essentiels à savoir : la cohérence, l'organisation des apprentissages et la progression didactique.

Sur le plan de la cohérence, l'examen du manuel a révélé que les contenus et les objectifs sont en adéquation avec les compétences retenues pour les apprenants de la première année moyenne. Néanmoins, ni les prérequis ni les méthodes d'enseignements ou alors celles d'évaluation ne semblent convenir au mieux à la nature et au processus de développement des dites compétences. La tradition didactique veut que l'on entame un nouveau cycle d'apprentissage par une « séquence zéro » dont l'objectif sera de s'assurer de la présence de notions indispensables chez l'apprenant pour le reste du processus d'apprentissage. Quand bien même nombre d'enseignants qui mettraient en place cette séquence, la faire apparaître dans le manuel donne un caractère exigeant à

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

celle-ci et la rendre obligatoire vu sa contribution notable dans la régulation des apprentissages déjà-là et ceux à venir.

Quant aux méthodes d'enseignement, elles reflètent le souci majeur des auteurs des manuels qui est d'ordre linguistique et non d'ordre culturel. Cela se fait sentir dans les questionnaires accompagnant les textes-supports. Ceux-ci ne semblent qu'en mesure d'effleurer les textes sans pour autant en décortiquer la charge sémantique dont une bonne partie est culturelle. À titre d'illustration soit le questionnaire figurant à la page 10 :

- Réponds par vrai ou faux :
 - Mehdi aime beaucoup l'informatique.
 - Mehdi, déteste les études.
 - Mehdi est l'ainé de la famille.
 - Mehdi ne veut pas découvrir le monde.**

Et pourtant dans le texte, il existe une phrase qui s'apprête à une lecture plurielle, étant donné que le « pluralisme » constitue un terrain fertile pour le développement des compétences et habiletés interculturelles. La phrase est la suivante : « *J'aimerais tant connaître et comprendre les autres peuples, les autres civilisations et les autres cultures* ». Laisser passer inaperçu un tel contenu sémantique plein de signification est une erreur. Les auteurs auraient pu conduire une activité de réflexion au sens propre du mot. Il s'agit d'interroger profondément ce désir de connaître et de comprendre le monde et les civilisations autres et en faire un objet d'apprentissage à partir des représentations des écoliers en les stimulant à l'extrême en leur posant la question avec « pourquoi » et leur laissant le temps d'y réfléchir et de s'offrir une nouvelle structuration du monde autour. D'ailleurs ce type de question va avec la typologie de texte retenue pour la première année notamment « expliquer » qui veut dire en partie « argumenter ». Comme nous l'avons expliqué supra (voir le point sur les représentations).

Par ailleurs, comme le volet linguistique accentue les méthodes d'enseignement, celles d'évaluation le sont tout autant. En effet, avec l'absence de tâches incitant à la communication proprement dite, le contenu de l'évaluation s'ancre davantage dans une pédagogie qui se veut dirigiste, contrairement donc aux préconisations des approches en vigueur notamment l'APC avec ses sous-bassement : la pédagogie de projet et la pédagogie d'intégration. Cela l'atteste la nomenclature de verbes employés dans les

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

consignes : « *identifie, classe, relie, souligne, recopie, transforme, trouve,* », etc. Ces verbes ne visent guère la production au sens propre du terme. Bien au contraire, ils se rapportent à l'identification et à certaines tâches de manipulation systématique de la langue. Ainsi présentée, l'évaluation perd tout son potentiel didactique de régulation, mais aussi d'incitation à la réflexion notamment en matière des échanges interculturels ; ces derniers sont censés faire l'objet d'une mise au point ponctuelle pour plus d'efficacité dans l'apprentissage.

L'organisation et la progression didactiques sont le résultat de ce que nous venons de dire. En effet, puisque l'objectif linguistique occupe toujours le premier rang, de même pour son évaluation, la progression ne peut être que structurale et linéaire. Elle ne peut fonctionner qu'avec le cumul des connaissances syntaxiques et grammaticales dispensées à des moments bien déterminés de l'année. Cela va à l'encontre des recommandations des nouvelles approches mises en œuvre qui stipulent que des aller-retour entre les différents apprentissages non seulement sont possibles, mais également nécessaires pour une meilleure cohérence des apprentissages entre eux.

La septième catégorie se rapporte aux supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance. Le tableau ci-dessous montre en détail tous ces éléments :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
Supports et documents	Texte littéraire	X		3	6	2	11
	Bande dessinée		X	/	/	/	/
	Image	X					64
	Interview/ conversations		X	/	/	/	/
	Message publicitaire		X	/	/	/	/
	Chanson		X	/	/	/	/
	Article de presse		X	/	/	/	/
	Fables et poèmes	X		2	6	2	10
	Supports non identifiés	X					4
	Autres (préciser)	Textes produits par les auteurs, textes extraits de guides touristiques, notice d'emploi, Atlas du monde ou encyclopédie générale					33

Comme le montre le tableau ci-dessus, la part du lion revient aux textes littéraires, aux poèmes et aux fables de provenance en majeure partie francophone notamment française. Les critères pédagogiques ayant présidé à ce choix d'auteurs ne transparaissent pas dans la conception scolaire de ce manuel et demeurent de ce fait méconnus. Raison pour laquelle il est tout à fait légitime de s'interroger sur l'absence d'écrivains d'expression française d'origine maghrébine de grande envergure tels les Tunisiens et les Marocains ; ou d'origine africaine tels les Maliens, les Sénégalais, les Gabonais, etc., étant donné que le français est un héritage universel et non pas une propriété intellectuelle déposée au nom de la France.

Toutefois, un tel choix dénote le souci des concepteurs pour proposer une palette d'auteurs variées, surtout d'origine étrangère, par rapport à la littérature nationale afin d'enrichir les perspectives de lecture et d'investissement personnel des apprenants. Cela conduirait vraisemblablement l'apprenant à actionner son processus

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

d'autoquestionnement en restructurant ses apprentissages de façon permanente à chaque fois que cela s'avère nécessaire.

Ci-après un tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la première AM :

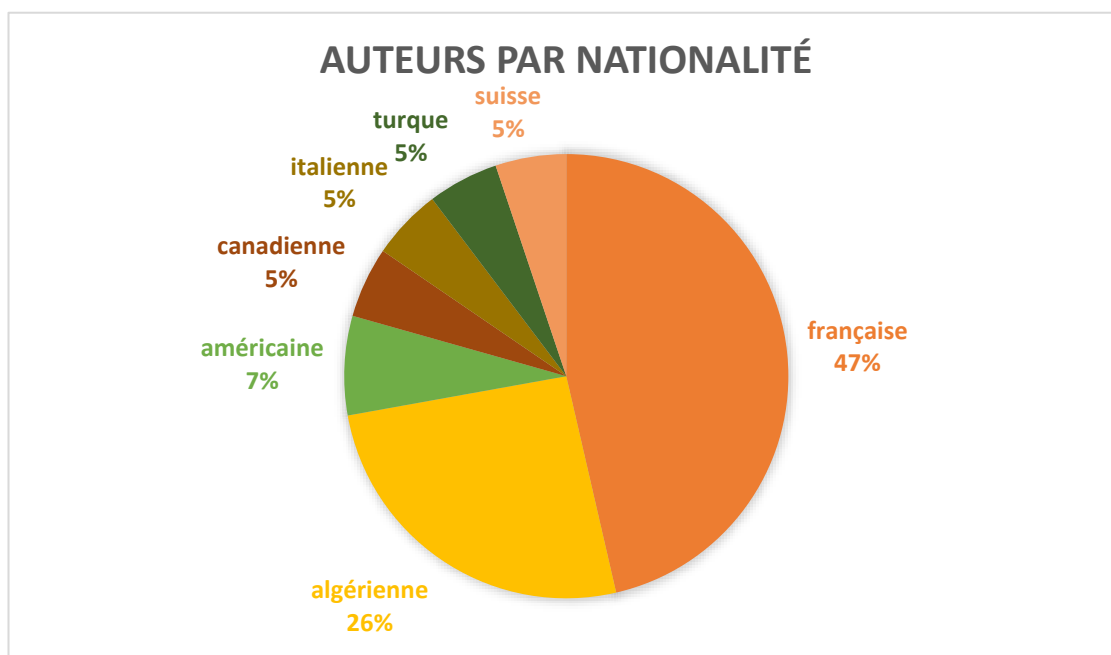
Tableau 7: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1^{er} G)

Auteur	Nationalité
Simone De Beauvoir	Française
Antoine De Saint Exupéry	Française
Mérad Boudia	Algérienne
Khalfa Mameri	Algérienne
Henri Bosco	Française
Yann Arthus Bertrand	Française
Jacques Charpentreau	Française
Alphonse De Lamartine	Française
Hamid Cheriet (alias Idir)	Algérienne
Rabah Belamri	Algérienne
Arnold Lobel	Américaine
Edmondo De Amicis	Italienne
Jean De Lafontaine	Française
Anna Greki	Algérienne
Alain Serres	Française
Pierre Gamarra	Française
Louis Tournier	Suisse
Nazim Hikmet	Turque
William Chapmann	Canadien

Source : manuel de 1^{re} AM

Le graphique ci-dessous montre bien une prédominance des auteurs français dans le manuel de la 1^{ère} AM :

Figure 13: Auteurs par nationalité (manuel de 1^{ère} AM de 1^{ère} G)



Pour ce qui est des nombreuses images présentes dans le manuel, celles-ci se veulent dans leur majorité écrasante des appuis aux thématiques abordées dans les supports. Ainsi, on a proposé des photos d’animaux à des textes en parlant. Elles apportent un soutien énorme aux objectifs d’apprentissages grâce aux informations véhiculées, mais aussi les couleurs utilisées à bon escient. Leur suppression pourrait engendrer une carence considérable et nuire de ce fait à la bonne assimilation des thématiques par les apprenants.

En somme, la typologie des supports hormis les textes littéraires, fables et poèmes, ainsi que les textes extraits des Atlas du monde, encyclopédie ou notice d’emploi qui sont à maintenir bien sûr, est à enrichir. D’autres types de supports doivent l’intégrer pour pouvoir répondre et en même temps prendre en charge les différents horizons d’attentes du public scolarisé.

Il est à souligner que tous les fables et poèmes du manuel figurent dans les dernières pages dites *récréatives* au lieu de faire l’objet d’un traitement didactique et méthodologique adéquat lors des séances d’apprentissages. Une telle répartition des supports appauvrit énormément le contenu du manuel à partir du moment qu’un auteur clôturant l’apprentissage aura toutes les chances d’être omis et laissé pour compte eu

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

égard à la longueur du programme qui n'est jamais appréhendé dans son intégralité. La liste des auteurs retenue dans le manuel n'est donc pas neutre.

La huitième catégorie d'analyse est en corrélation avec les tests d'évaluation. Le tableau qui suit montre bien sur quoi portera l'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables		Oui	Non	Nombre
	Présence de test		X		
	Présence de repères et guide docimologiques		X		/
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		9
		De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?			X		

Sans compter les tâches d'évaluation à l'issue de chaque séance d'apprentissage qui sont de type , faut-il le rappeler, formatif, les tests pour mesurer les performances des apprenants sont présents. Ils clôturent chaque séquence des neuf séquences didactiques constituant les trois projets. Ils se rapportent à la progression réalisée par l'apprenant dans son apprentissage et se réfèrent le plus souvent à la mobilisation puis intégration des acquis, exigence optimale de l'APC.

Comme nous l'avons rappelé à maintes reprises : la dimension culturelle est loin de faire l'objet d'une didactique en classe, de même pour son évaluation qui relève d'un degré de difficulté supérieur. Et ce en raison de l'absence de formation destinée aux enseignants pour les initier au domaine de la culture et l'interculturel ainsi que leur évaluation qui d'emblée se présente comme une des plus complexes.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

2.1.2. Le manuel de 2^e année moyenne, édition 2014-2015

Fiche signalétique	Titre : Manuel de Français 2^{ème} AM
	Auteur(s) : Anissa Sadouni-Madagh (inspectrice), Halim Bouzelboudjen et Zahra Leffad (professeurs de français)
	Éditeur : Office National des Publications Scolaires
	Date(s) de parution : 2014-2015
	Nombre de pages : 159
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquences pédagogiques dans chacun des projets : 03 excepté le projet 1 qui en compte 4
	Appréciation d'ensemble : Il est produit d'une façon qui permet une manipulation aisée de la part des apprenants. Il est bien illustré.

Ce manuel en plus qu'il contient les informations nécessaires à son identification, comporte une rubrique pour le bien présenter à l'apprenant. Ils y figurent également, dans les dernières pages, des textes longs offerts pour la lecture ainsi qu'une rubrique intitulée pour bien : *conjuguer, écrire*. Celle-ci prétend à aider, mais aussi sortir l'apprenant du cadre des apprentissages susceptibles de l'ennuyer.

Sur le plan de la qualité, il est d'une qualité fascinante. Pour ce qui est de son prix (200 DA), il semble à la portée des parents et des apprenants.

Tableau 8: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 2^e AM (1^{er} G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue	S1 : La situation initiale du conte
		S2 : La suite d'évènements dans le conte
		S3 : Le portrait des personnages du conte
		S4 : La situation finale du conte
02		S1 : La fable et les animaux

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

	Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables	S2 : La fable en vers
		S3 : La fable en prose
03	Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix	S1 : Légende et animaux
		S2 : Légendes historiques
		S3 : Légendes urbaines

Source : manuel de 2^e AM

La deuxième catégorie d'analyse a pour objet le public destinataire du manuel, désigné par : *public visé* :

Public visé	Âge : 13 ans- 14 ans
	Niveau de langue : un public dont le profil d'entrée consiste, en la capacité de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs et des textes prescriptifs. Et ce dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales
	Contexte : algérien (pluriel). Manuel national unique sans « déclinaison » régionale

La tranche d'âge destinataire de ce manuel oscille entre 13 et 14 ans. En effet, après avoir consacré la première année à l'étude des textes informatifs, explicatifs et prescriptifs, l'apprenant en deuxième AM poursuivra son apprentissage en abordant d'autres types de textes recommandés par le programme de la discipline. Et ce conformément aux recommandations des concepteurs notamment celles inhérentes aux valeurs et aux compétences transversales dont l'apprenant aura besoin au futur et qu'il doit tâcher de développer le plus tôt possible. Nous enregistrons un manuel unique sans déclinaison régionale.

La troisième catégorie est inhérente à la présence de matériel complémentaire comprend les quatre éléments indiqués ci-dessous :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

La présence d'un guide d'accompagnement pour le programme et le livre du professeur permettent une application optimale du plan de formation préétabli dans la mesure où ils comprennent toutes les indications et orientations nécessaires à son application. Quant au cahier d'élève, pour renforcer, les acquis ainsi que le matériel audiovisuel accompagnant le manuel n'existent pas. Cela peut avoir pour origine l'aspect économique : le coût élevé d'un de l'édition et/ ou la production du matériel didactique qui vient s'ajouter au coût de l'édition du manuel, le guide d'accompagnement et le livre de professeur.

La quatrième catégorie est en lien avec le discours des auteurs du manuel dans la préface ou l'avant-propos et sa référence aux items indiqués dans le tableau suivant :

Préface/ avant-propos du manuel	Présence d'indication sur :		Éléments observables	Oui	Non
			Le public visé	X	
			Le cours	X	
	Les objectifs	Généraux		X	
		Linguistiques		X	
		Communicatifs et culturels		X	
			Prise de positions méthodologiques		X

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

	Référence au programme officiel		X
--	---------------------------------	--	---

En commençant par rappeler d’abord, les acquis que l’apprenant aurait appris à la fin de première année (informer, expliquer et prescrire), les auteurs s’attaquent directement aux apprentissages à réaliser en deuxième année moyenne. En effet, ils évoquent les trois types d’objectifs : généraux, linguistiques, et communicatifs et culturels. Pour illustrer cela, nous prenons les exemples suivants –extraits de l’avant-propos du manuel de la 2^e année) : « *Cette année, il s’agira pour toi d’apprendre à raconter à travers différents récits. Pour cela, tu feras connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes* ». Cet énoncé constitue à la fois un objectif linguistique et général dans la mesure où il contribue fortement à la construction de la personne de l’apprenant via le récit avec tous ses genres ou sous-genres tels que : contes, historiettes, fables, légendes, etc. Les auteurs sont également conscients du rôle que peut avoir la culture et de sa contribution dans le profil défini pour le futur citoyen. À cet égard, ils déclarent que : « *Afin de te permettre de voyager et de t’ouvrir sur le monde qui t’entoure, des récits venus de contrées lointaines s’ajoutent à des contes et légendes algériens* ». Toutefois, nous n’avons enregistré aucune référence ni à la méthodologie qui sera adoptée en vue de réaliser les apprentissages, ni la référence au programme officiel. Cette absence de prise de position méthodologique ainsi que le renvoi au programme s’explique par le fait que les concepteurs du manuel ont jugé moins pertinent de préciser la méthodologie à mettre en œuvre du fait que le manuel est principalement destiné à l’apprenant et que la méthodologie est du ressort de l’enseignant. La seconde cause est qu’une telle information n’a pas à figurer dans le manuel, mais plutôt dans le livre de professeur ou le guide d’accompagnement.

La cinquième catégorie d’analyse porte sur les contenus linguistiques et pragmatiques et socioculturels ainsi que les caractères socioculturels des rapports entre les différents actants comme le montre le tableau suivant :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Éléments observables		P	U	M	B		
		D	P				
		T					
Contenu	Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical				X	
		Présence de tâches communicatives	Expression libre	X			
			Expression dirigée				X
			Simulation	X			
	Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports	Toponymie		X			
		Culture cultivée	X				
		Culture populaire	X				
		Statut	Explicite	X			
			Implicite	X			
		Représentations	Actualisées		X		
Révolues							
Stéréotypées				X			
Non stéréotypées	X						

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant			X	
		Neutre	X			
		Hostile	X			
	Sociaux	Familiaux				X
		Professionnels	X			
		Grégaires	X			
		Commerçants / civils	X			
	Caractère socioculturel des actants	Indication sur :	Âge		X	
Profession					X	
Milieu social				X		
Caractérisation du contexte	Spatial			X		
	Situationnel		X			

Comme pour le manuel de la première année moyenne, celui de la deuxième année met en avant des apprentissages linguistiques et grammaticaux. Les tâches dédiées à l'expression avec toutes ses formes semblent en effet moins importantes vu leur rareté au fil des pages. Aussi, les noms des villes représentant l'ailleurs sont-ils très rares, excepté certains exemples comme : la ville de Grenade en Espagne citée à la page 119 ; et le nom de la ville allemande de Hamelin figurant à la page 132. Une absence totale par ailleurs est enregistrée quant aux indications se rapportant à l'Histoire, l'art, les fêtes, etc. Cela peut s'expliquer par leur inadéquation aux objectifs d'apprentissages assignés à la deuxième année en l'occurrence : comprendre et écrire des textes narratifs.

Pour ce qui est des caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports, ils se sont avérés bienveillants aussi bien au plan psychologique et familial qu'au plan

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

social. En effet, aucune indication afférente au caractère hostile ou neutre à l'égard de l'autre n'a été relevée, ce qui constitue un point positif à maintenir à l'avenir lors de la conception des manuels.

Au sujet des indications sur les caractères socioculturels des actants comme l'âge, la profession et le milieu, ils sont grosso modo plus au moins nombreux. Et ce peut avoir pour cause la nature elle-même des supports textuels proposés dans le manuel et qui sont dans la majorité des cas des textes relevant de la fiction : conte, fable, légende, etc. Des supports qui de par leur structure compositionnelle dictent des choix aussi bien à leurs auteurs au moment de l'écriture qu'à l'enseignant lors de l'exploitation pédagogique en classe. Il en est de même pour la caractérisation du contexte. Celle-ci semble obéir à une logique interne des textes-supports dont la principale caractéristique demeure le cadre spatiotemporel : exigence fondamentale de tout texte narratif.

		Éléments observables		PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?	X		
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?						X	
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats						X	
	Contenus adéquats				X			
	Méthode d'enseignement adéquate				X			
	Méthode d'évaluation adéquate		X					
			Éléments observables					
Organisation des			Grammaticale/structurale					

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

		Notionnelle/ fonctionnelle	X
		Situationnelle	
		Thématique	
		Éclectique	
	Progression didactique	Linéaire	X
		En spirale	
		Modulaire	

La sixième catégorie comprend les éléments suivants : la cohérence, l'organisation des apprentissages et la progression didactique.

Sur le plan de la cohérence, l'examen du manuel a révélé que les contenus et les objectifs sont en adéquation avec les compétences retenues pour les apprenants de la deuxième année moyenne. Toutefois, ni les méthodes d'enseignements ni celles d'évaluation ne semblent convenir au mieux à la nature et au processus de développement des dites compétences. Elles ciblent davantage les volets morphosyntaxiques de la langue au lieu d'avoir comme point nodal la communication avec ses deux formes notamment orale et écrite. L'organisation des apprentissages ainsi que la progression didactique adoptées dans le manuel viennent confirmer le constat établi. En effet, il s'agit pour la première d'une articulation de l'ensemble des contenus autour des notions purement grammaticales et des structures morphosyntaxiques telles que le présent de l'indicatif, le vocabulaire du portrait, etc. que l'apprenant est censé maîtriser ; et une progression linéaire, pour la seconde, qui favorise non pas la réflexion chez l'apprenant, mais plutôt le parcœurisme. Il est à rappeler à cet égard que dans une approche par les compétences, le modèle linéaire est abandonné, car il ne permet pas une reconstruction permanente et dynamique des apprentissages comme l'exige la pédagogie des compétences. Chose que l'on ne retrouve pas dans la pédagogie dont le paradigme de référence est la *spirale*. De plus, la linéarité plonge l'apprenant dans la passivité et le tient loin de ce fait de toute sorte de remise en question de ses propres apprentissages par rapport au progrès scientifique et technologique qui prolifèrent de nouveaux sens, parfois du non-sens, à

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

travers le monde, ce qui rend encore complexe l'apprentissage et la nécessité de le revisiter d'une manière ponctuelle.

La septième catégorie d'analyse met l'accent sur la nature des supports, leur provenance ainsi que leur fréquence comme l'indique le tableau qui suit :

	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
Supports et documents	Texte littéraire	X		3	6	12	21
	Bande dessinée		X	/	/	/	/
	Image	X					60
	Interview/ conversations		X	/	/	/	/
	Message publicitaire		X	/	/	/	/
	Chanson		X	/	/	/	/
	Article de presse	X		1			1
	Fables et poèmes	X		1	8	/	9
	Supports non identifiés		X	/			/
	Autres (préciser)	De petits passages empruntés à plusieurs auteurs à travers le monde dont la plupart sont des Français					

Avec 21 textes appartenant à la littérature universelle, l'intention s'affiche clairement : il s'agit de proposer une gamme d'auteurs et de textes variée afin d'inciter les apprenants à s'investir et avoir des perspectives larges en lecture littéraire. Le tableau révèle aussi une nette domination française quant aux fables et poèmes. En voici quelques exemples : *la colombe et la fourmi, le lion et le renard, l'âne et le chien, le coq et le renard...* toutes pour leur auteur Jean De La Fontaine. La raison en est connue : ils regorgent de leçons de vie et de moral.

Cette variété de textes ainsi que les illustrations accompagnant les supports venant en aide à l'apprenant afin de lui permettre d'accéder intégralement ou partiellement au

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

sens, amènera l'apprenant non seulement à se construire en tant que tel (assumer le processus d'apprentissage), mais également à forger sa future posture de citoyen responsable et bienveillant. Toujours faut-il rappeler que les critères de sélection d'auteurs dont les textes figurent dans le manuel demeurent méconnus. Toutefois, l'éventail d'auteurs ainsi que leurs textes dénotent une prise en compte des concepteurs des manuels de la problématique (inter)culturelle et sa didactisation et qu'ils sont avertis contre toutes ses implications institutionnelles, sociétales et didactiques.

Ci-après un tableau récapitulatif des noms et des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la deuxième AM :

Tableau 9: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2^e AM, 1^{re} G)

Auteur	Nationalité
Les frères Grimme	Allemande
Alexandre Pouchkine	Russe
Carlo Collodi	Italienne
Henri Gougaud	Française
Marguérite Taos Amrouche	Algérienne
Tomi Ungerer	Française
Alphonse Daudet	Française
Victor hugo	Française
Paul verlaine	Française
Marcel Pagnol	Française
Eric voisin	Française
Gérard Franquin	Française
Jean Muzi	Marocaine
Pierre Gamarra	Française
Jean De Lafontaine	Française
Esope	Grecque
Antoine De Saint Exupéry	Française
Ibn El Mouquafaa	Perse

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

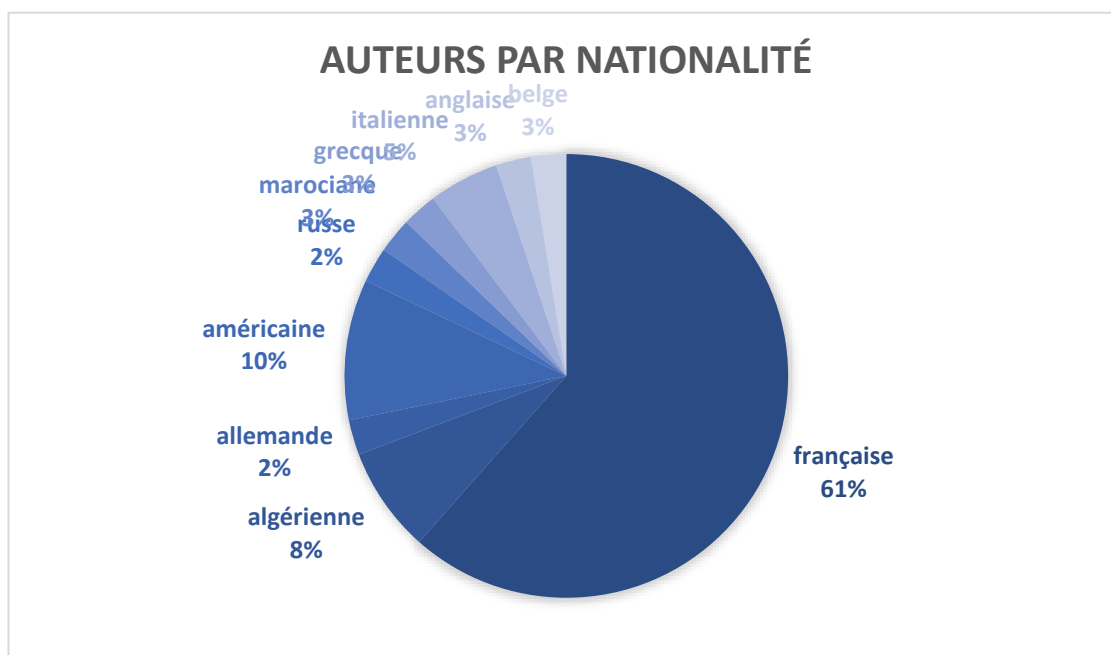
Colette	Française
Maxence Van der Meersch	Française
Roselyne Morel	Française
Fernand Gregh	Française
Tristan Derème	Française
Jules Vallès	Française
Ray Bradbury	Américaine
André Demaison	Française
Victor Hugo	Française
Robert Lawrence Stine	Américaine
Herbert George Wells,	Anglaise
Dominique Rollin	Belge
Mustapha Benkhodja	Algérienne
Pierre Benoit	Française
Larry Kusche	Américaine
Paul Fournel	Française
Kristoff Valla	Française
Gabriel Voisin	Française
Charles Berlitz	Américaine
Dominique Mornet	Française
Assia Djebbar	Algérienne
Dino Buzzati	Italienne

Source : manuel de 2^e AM

En effet, comme d'ailleurs le manuel précédent, le manuel de 2^e AM traduit une nette supériorité des auteurs français par rapport aux autres. L'illustration ci-après le montre bien :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Figure 14: Auteurs par nationalité (manuel de 2^e AM de 1^{ère} G)



La dernière catégorie incombe à l'évaluation des apprentissages linguistiques et culturels :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre	
	Présence de test	X			
	Présence de repères et guide docimologiques	X		/	
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		10
		De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?			X		

En effet, l'analyse a permis de relever la présence de test d'évaluation. En termes précis, aucun test de niveau ni de contrôle n'a été enregistré. En revanche, les tests qui sont présents dans le manuel se veulent tous des tests de progrès. Ainsi, les auteurs des manuels s'inscrivent dans une optique formative ce qui revêt une importance capitale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Car l'évaluation formative est une composante centrale du processus d'apprentissage dont l'objectif est « [...] d'assurer la

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation [...] » (Scallon, 2000, p. 21). L'une de ses formes les plus courantes consiste à clôturer la séance d'apprentissage par une activité d'application qui sera corrigée et notée afin de renseigner l'apprenant sur ses acquis et non-acquis (Medioni, 2016). L'évaluation a aussi une fonction de régulation. Celle-ci consiste à observer en permanence les comportements et les productions des apprenants ainsi que l'ajustement de l'action de formation pour permettre à l'apprenant d'apprendre à sa guise.

Si les tests d'évaluation figurant dans le manuel s'avèrent favorables aux apprentissages généraux et/ ou à la formation en général, il n'en est pas de même pour les apprentissages (inter)culturels. Une seule raison est à l'origine de cette carence : la formation avec deux variables. En effet, la première variable incombe à la formation des formateurs (enseignants) ainsi que les formateurs des formateurs (inspecteurs) à de réelles démarches d'enseignement-apprentissage afin de leur permettre de prendre en charge l'objet culture et la problématique de l'autre en classe ; la seconde variable est inhérente à leur besoin également de se former en matière d'évaluation des apprentissages (inter)culturels réalisés et ceux à venir. Ce n'est que de cette façon que l'on espère avoir des progrès en termes d'apprentissages (inter)culturels.

2.1.3. Le manuel de 3^e année moyenne, édition 2015-2016

La fiche signalétique constitue une sorte de carte d'identité pour le manuel. Elle comprend toutes les informations nécessaires pour distinguer un manuel des autres :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Fiche signalétique	Titre : Français, 3^e AM
	Auteur(s) : M. Ayad et H. Chekir Daoudi (Inspectrices de langue française), et les professeurs d'enseignement moyen dont les noms suivent : S. Hadji Aoudia et O. Mouhoub Bentaha
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2015-2016
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté le projet 3 qui en compte 2
	Nombre de pages : 193
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants.

À l'instar du manuel de la première année moyenne, le titre du manuel de la troisième année ne fait allusion à rien. En effet, de par l'asémantisme de son titre, ce dernier ne s'apprête pas à une lecture plurielle. Cette dernière représente un élément important aux yeux du public consommateur en l'occurrence : les enseignants, les apprenants, mais également les parents d'élèves. Car la sémiologie du titre joue un rôle déterminant dans la décision de prendre ou pas le livre scolaire comme c'est le cas pour tout autre ouvrage. Au plan matériel, ce manuel traduit avec fidélité les exigences définies pour la production du manuel scolaire en Algérie.

Pour ce qui est des titres des projets et des séquences pédagogiques, ceux-ci doivent intéresser l'apprenant et le rendre responsable de son apprentissage. Grâce notamment au « Je » figurant dans les titres des séquences, l'apprenant saura que l'apprendre relève de ses prérogatives et que personne d'autre ne le fera à sa place. Avec un vocabulaire accessible, les énoncés composant les titres des séquences définissent clairement ce qui est attendu de l'apprenant. Cela servira énormément le processus d'auto-évaluation auprès de celui-ci.

Voici un tableau des titres des projets et des séquences pédagogiques proposés dans le manuel de la première AM :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Tableau 10: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 3^e AM (1^{er} G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Rédiger des faits divers pour le journal de l'école	S1 : Je rédige un fait divers relatant un accident, une catastrophe
		S2 : Je rédige un fait divers relatant un méfait, un délit
		S3 : Je rédige un fait divers relatant un fait insolite
02	Réaliser un recueil de récits de vis de personnages connus	S1 : je rédige la biographie d'un personnage connu
		S2 : Je rédige un récit à caractère autobiographique à partir d'une biographie/ je raconte un souvenir d'enfance
		S3 : J'insère le portrait de mon personnage/ un autoportrait dans un récit de vie
03	Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la Guerre de Libération nationale	S1 : Je résume un récit historique portant sur un moment de l'Histoire nationale
		S2 : Je rédige l'histoire d'un patrimoine à l'occasion du Mois du patrimoine

Source : manuel de la 2^e AM

Au plan matériel, le manuel en question correspond aux caractéristiques psychologiques de la tranche d'âge à laquelle est-il destiné. Les maisons d'édition, quant à elles, œuvrent inlassablement sur la forme du produit final pour qu'elle soit optimale (attractive, incitative, mais également fonctionnelle), avec bien entendu un prix qui semble à la portée : 240 DA.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

La catégorie d'analyse suivante a à voir avec le public destinataire du manuel :

Public visé	Âge : entre 14 et 15 ans
	Niveau de langue : un public qui est, dans les deux domaines (oral et écrit), capable de comprendre et de produire des textes narratifs relevant de la fiction.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Débarquant en troisième année, après une année au cours de laquelle, il ne faisait que du récit de fiction (texte narratif), l'apprenant se retrouve en troisième année avec l'objectif terminal d'être capable de comprendre et de produire des textes narratifs à l'oral comme à l'écrit relevant du réel. Cela suppose qu'à ce stade l'apprenant ait des moyens et des outils pour écouter/ parler ainsi que pour lire et/ou comprendre/produire.

Par ailleurs, il est à souligner qu'il existe, constat récurrent, un seul manuel pour toutes les cohortes d'élèves algériens à travers l'ensemble du territoire national. Une fois de plus, la pluralité du contexte avec ses particularités régionales très fines que le manuel ne tient pas compte devrait faire l'objet d'un débat national. Et ce en vue de rendre le processus d'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie plus efficient, et à la hauteur des aspirations de la société.

La troisième catégorie d'analyse se rapporte à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqués ci-dessous :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

La présence d'un guide pour accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre du programme ministériel ainsi que le livre du professeur est plus qu'indispensable. En effet, comprenant toutes les indications et orientations nécessaires à son application, le guide d'accompagnement tout comme le livre du professeur se veulent un ensemble de repères qui servent à éclairer l'enseignant et par conséquent lui permettre d'optimiser l'application du programme et/ ou le plan de formation.

Pour ce qui est du cahier de l'élève ainsi que le matériel audiovisuel accompagnant le manuel, ils sont inexistantes. Comme souligné supra, cela peut avoir pour origine le coût de l'édition et/ ou la production du matériel didactique estimé élevé pour le Ministère de l'Éducation et qui vient s'additionner au coût de l'édition du manuel, le guide d'accompagnement et le livre du professeur. Le foisonnement également des TICE avec tout ce qui en découle notamment la disponibilité des ressources et les versions numériques de tous les documents institutionnels peut justifier en partie l'absence de ces outils.

L'élément d'analyse suivant porte sur la présence d'indications dans l'avant-propos du manuel de la troisième AM sur des éléments essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE comme l'indique le tableau ci-après :

		Éléments observables	Oui	Non
		Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur :	Le public visé	
Le cours			X	
Les objectifs	Généraux		X	
	Linguistiques		X	
	Communicatifs et culturels			X
Prise de positions méthodologiques			X	
Référence au programme officiel			X	

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Excepté des objectifs communicatifs et culturels qui ne sont pas évoqués ni d'une manière implicite ni d'une manière explicite, l'avant-propos du manuel de la 3^e AM moyenne fait références à tous les autres items du tableau ci-dessus. Bien que le discours inaugural des concepteurs comprenne des indications sur ces items-là et que cela demeure un point positif à maintenir au futur, l'absence de références à la communication et la culture de l'autre clairement définie peut se lire de diverses manières. Elle dénote entre autres l'incapacité des élaborateurs des manuels à prendre en charge cette dimension clé de l'apprentissage de la langue 2, qui est la communication avec notamment sa facette (inter)culturelle. Pareillement donc aux préfaces des deux autres manuels (1^{re} et 2^e années moyennes), celle du manuel de la 3^e année retrace avec plus de fidélité l'orientation générale des spécialistes de la conception : une orientation allant désormais dans le sens d'un conditionnement linguistique qui ne dit pas son nom et sous couverture de pédagogie du projet.

La cinquième catégorie d'analyse décortique le contenu du manuel. Elle porte sur les éléments dont les détails suivent :

Contenu	Éléments observables			P D T	U P	M	B
	Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire				
Présence de tâches communicative			Expression libre	X			
		Expression dirigée				X	
		Simulation	X				
Contenu socioculturel de la société	Toponymie	Noms des villes et régions...		X			

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

		Culture cultivée	Histoires, art ...		X		
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	X			
		Statut	Explicite	X			
			Implicite	X			
		Représentations	Actualisées	X			
			Révolues			X	
			Stéréotypées		X		
			Non stéréotypées	X			
		Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant			X
				Neutre	X		
	Hostile			X			
	Sociaux		Familiaux			X	
			Professionnels		X		
			Grégaires	X			
			Commerçants / civils	X			
	Caractère socioculturel des actants Indication sur :		Age		X		
		Profession			X		
		Milieu social	X				
	Caractérisation du contexte	Spatial		X			
Situationnel			X				

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

L'analyse a révélé qu'une partie importante des pages du manuel est dédiée aux apprentissages linguistiques et que les contenus ainsi que les tâches d'apprentissage incitant l'apprenant à l'expression, à part l'expression dirigée, font défaut.

Quant au contenu socioculturel des supports, force est de constater que celui-ci ne favorise pas un dialogue interculturel *in absentia*. En effet, hormis les quelques noms de villes relevés dans certains pages comme : Tous (page 63), Paris (page 90), il n'y a quasiment aucun indicateur implicite ou explicite soient-ils qui renvoient à l'art et la gastronomie.

En matière de représentations stéréotypées, il en existe également un nombre très limité. À titre d'illustration, nous avons le texte de Marcel Pagnol figurant à la page 117 extrait de son œuvre *la gloire de mon père* paru en 1957. En effet, d'après l'auteur, il a appris à lire à un âge très précoce. Ses parents ne s'en étaient même pas aperçus. Mais le désenchantement de la mère était grand le jour où elle a surpris les quatre instituteurs dans la cour entendaient déchiffrer l'histoire du Petit Poucet par le petit Marcel. Le passage qui suit rend compte de son affliction ainsi que sa réaction lesquelles sont directement dépendantes d'abord d'un sentiment maternel ; ensuite d'une représentation stéréotypée de l'époque en vogue chez les femmes : « [...], mais au lieu d'admirer cet exploit, elle pâlit, déposa ses paquets par terre, referma le livre, et m'emporta dans ses bras, en disant : « Mon Dieu ! Mon Dieu ! Sur la porte de la classe, il y avait la concierge, qui était une vieille femme corse. J'ai su plus tard que c'était elle qui était allée chercher ma mère, en lui assurant que ces messieurs allaient me faire éclater le cerveau. [...] mon père affirma que j'ai appris à lire comme un perroquet apprend à parler. Ma mère ne fut pas convaincue, et de temps à autre, elle posait sa main fraîche sur mon front et me demandait : tu n'as pas mal à la tête ? ».

Qui des parents ne veulent pas, aujourd'hui, que leurs progénitures apprennent à parler, à lire, à écrire ; bref à tout faire sans le moindre effort déployé dès la naissance ? Il s'agit là d'une nette évolution des représentations sociales de la scolarité et de la croissance de l'enfant. Cette évolution est principalement due à la révolution scientifique et technologique qui domine le monde à l'heure actuelle et qui ne cesse de lui imposer nombre de mutations au futur.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Au sujet des caractéristiques sociales et psychologiques des rapports interpersonnels évoqués dans les supports, ceux-ci traduisent globalement une attitude favorable à l'esprit de bienveillance et de courtoisie à l'égard des autres. Cela constitue comme, l'avons-nous souligné supra, une valeur ajoutée comme c'est le cas pour les manuels déjà analysés.

La sixième catégorie d'analyse est liée à l'organisation interne du manuel comme le montre le tableau suivant :

		Éléments observables		PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?			X
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?						X	
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats							X
	Contenus adéquats						X	
	Méthode d'enseignement adéquate				X			
	Méthode d'évaluation adéquate		X					
Éléments observables								
Organisation des apprentissages	Grammaticale/ structurale							
	Notionnelle/ fonctionnelle					X		
	Situationnelle							
	Thématique							

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

		Éclectique	
	Progression didactique	Linéaire	X
		En spirale	
		Modulaire	

Sur le plan de la cohérence, l'examen du manuel montre que les contenus et les objectifs correspondent aux compétences et aux objectifs d'apprentissages retenus pour être enseignés à la 3^e année moyenne. Cependant, la structuration actuelle du manuel ne tient pas compte ou peu des méthodes d'enseignements adéquates ainsi que celles se rattachant à l'évaluation. Car une fois de trop, la primauté du linguistique sur le communicatif et (inetr)culturel est pointée et ce pour les raisons évoquées ci-haut.

Bien qu'elles s'inspirent largement de l'approche communicative en s'appuyant sur une organisation à base de notions telles que : les indicateurs de temps et de lieu, le champ sémantique, le présentatif, etc., l'organisation didactique demeure, néanmoins, insuffisante et doit être complétée par une progression selon le besoin. C'est-à-dire conformément aux recommandations de l'Éclectisme actuel qui prétend prendre en charge l'hétérogénéité du public ainsi que ses besoins multiples.

La catégorie d'analyse suivante concerne les supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance :

Supports et documents	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
	Texte littéraire	X		1	5	1	07
	Bande dessinée		X	/	/	/	/
	Image/ illustration/ photo	X					91
	Interview/ conversations		X	/	/	/	/

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Message publicitaire		X	/	/	/	/
Chanson		X	/	/	/	/
Article de presse	X		15	2	5	22
Fables et poèmes	X		1	1	/	02
Supports non identifiés		X				/
Autres (préciser)	Textes produits par les auteurs, textes historiques, textes extraits de guides touristiques, notice d'emploi, Atlas du monde ou encyclopédie générale, etc.					26

Comme le montre le tableau, la plus grande superficie est occupée par des articles de presse notamment les faits divers. Cela s'explique par la nature des objectifs d'apprentissages assignés à la troisième année moyenne. Ceux-ci supposent qu'au terme de la 3^e année, l'apprenant sera capable de comprendre et de produire des textes narratifs relevant du réel : biographie, autobiographie, texte historique, témoignage, etc. Viennent en second rang, les quelques textes littéraires repérés au fil des pages du manuel qui proviennent dans majeure partie de la Francophonie.

Ci-après un tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la 3^e AM :

Tableau 11: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1^{er} G)

Auteur	Nationalité
J. C. Leclézio	Française
Michel Leiris	Française
Mohamed Dib	Algérienne
Mouloud Feraoun	Algérienne
Victor Hugo	Française
Jean Giono	Française
M'hamed Issiakhem	Algérienne
Omar Boudaoud	Algérienne

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

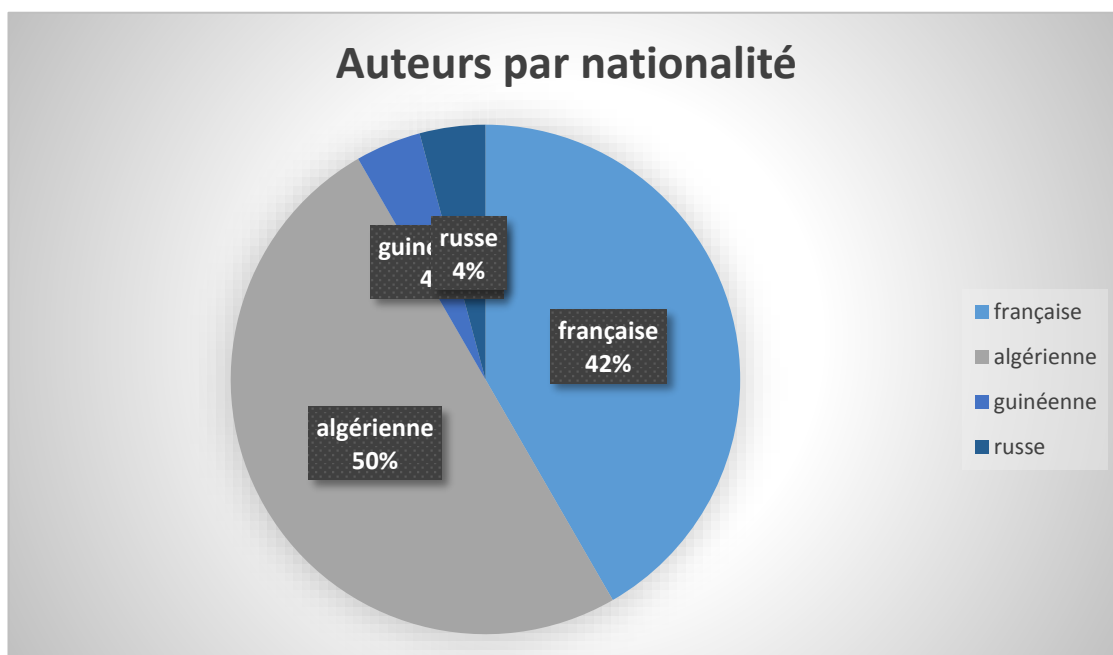
Ahmed Ibrahim	Algérienne
Corinne Chevalier	Algérienne
Camara Laye	Guinéenne
Sophie Guichard	Française
Marcel Proust	Française
Azzouz Begag	Algérienne
Marcel Pagnol	Française
Françoise Legendre	Française
Mahfoud Keddache	Algérienne
Léon Tolstoï	Russe
Omar Mokhtar Chaalal	Algérienne
Ali Zamoum	Algérienne
Souhila Amirat	Algérienne
Albert Camus	Française
Henriette Camps-Fabrer	Française
Tahar Ben Jelloun	Algérienne
Rahmani Mohamed	Algérienne

Source : manuel de 3^e AM

A la différence des deux manuels précédents, nous avons enregistré dans le manuel de 3^e AM un taux de 50% des auteurs dont la nationalité est algérienne ; en second rang viennent les auteurs français avec un taux de 42% :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Figure 15: Auteurs par nationalité (manuel de 3^e AM de 1^{ère} G)



Quant aux illustrations, il est clair qu'avec 91 images/ photo/ illustration, le manuel est bien illustré ce qui le rend davantage accessible au public destinataire.

La dernière catégorie d'analyse a trait aux tests d'évaluation. Le tableau qui suit décortique bien les éléments d'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre	
	Présence de test	X			
	Présence de repères et guide docimologiques	X		/	
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		08
		De contrôle		X	
	Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?		X		

Pareillement aux manuels précédents, les tests pour mesurer les performances des apprenants sont présents dans le manuel de 3^e année moyenne. Ils se veulent des tests de progrès et/ ou de formation pour l'apprenant lors desquels celui-ci se retrouve le plus

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

souvent dans l'obligation de mobiliser ses savoirs et savoirs procéduraux pour répondre aux situations qui lui sont proposées.

À propos des tests visant les apprentissages (inter)culturels, ces derniers sont inexistant. Cela est principalement dû d'abord à l'absence d'une didactique adaptée prenant en charge la culture et ses implications en classe de FLE ; ensuite, le manque chronique qui se fait sentir en termes d'évaluation des apprentissages (inter)culturels. Ces derniers préconisent une formation solide en la matière afin d'éviter toute tentative d'objectivation de la culture.

2.1.4. Le manuel de 4^e année moyenne, édition 2013-2014

La première catégorie d'analyse comprend des informations générales sur le manuel, regroupées sous le nom de *fiche signalétique* :

Fiche signalétique	Titre : Mon Livre de Français, 4^e AM
	Auteur(s) : M. Ayad et H. Chekir Daoudi (Inspectrices de langue française), et les professeurs d'enseignement moyen dont les noms suivent : S. Hadji Aoudia et O. Mouhoub Bentaha
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2013-2014
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté le projet 2 et le projet 3 qui en comptent 2
	Nombre de pages : 191
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants.

À une légère différence près par rapport au manuel de 3^e année moyenne, celui de la 4^e année, de par son titre, semble impliquer davantage l'apprenant auquel est-il destiné. « Mon Livre de Français » ainsi écrit sur la première de couverture, sous-tend une invitation pour que l'apprenant adhère à la logique d'apprentissage lui y est proposée.

Il est noté également que la tutelle a préféré confier la tâche d'élaborer le manuel de la 4^e année aux mêmes noms qui ont déjà élaboré le manuel de 3^e année, sans toutefois mot dire à propos des critères à base desquels cette sélection a été établie.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

L'examen des titres des projets et ceux des séquences montre bien que la typologie retenue pour être enseignée en 4^e moyenne est l'argumentation avec différents moyens : la narration, l'explication, l'exhortation, etc. Il s'agit d'une dernière phase dans l'enseignement fondamental obligatoire. Ce dernier se veut, outre l'impression dans l'esprit de jeunes apprenants de différentes valeurs inhérentes à la nation algérienne, une préparation aux futures responsabilités qui incombent à ces apprenants d'aujourd'hui citoyens de demain. Ci-après un tableau des titres des projets et des séquences pédagogiques proposés dans le manuel de la 4^e AM :

Tableau 12: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 4^e AM (1^{er} G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	À la fin de la 4 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit des textes à dominante argumentative en tenant compte des contraintes de la situation de communication	S1 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement
		S2 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral
		S3 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux
02	Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir »	S1 : Argumenter dans le récit
		S2 : Argumenter par le dialogue
03	Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter	S1 : Argumenter pour inciter à la découverte
		S2 : Argumenter dans la lettre

Source : manuel de 4^e AM

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

À propos, de son prix- 230 DA-, paraît-il à la portée vu la qualité matérielle que présente le manuel en question.

Le deuxième paramètre d'analyse concerne le public destinataire du manuel :

Public visé	Âge : entre 15 et 16 ans
	Niveau de langue : un public qui est, dans les deux domaines (oral et écrit), capable de comprendre et de produire des textes narratifs relevant du réel.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Arrivant en 4^e année, l'apprenant âgé de 15 à 16 ans est censé pouvoir comprendre et produire des discours narratifs oraux ou écrits qui relèvent du réel. Ce n'est absolument pas le cas de tous les élèves. Comme pour tous les manuels précédents, celui de la 4^e année ne fait pas exception. En effet, l'Algérie continue à fonctionner avec un manuel unique sans déclinaison régionale, et ce pour les raisons que nous avons évoquées supra.

Le troisième paramètre d'analyse qui s'intéresse à la présence de matériel complémentaire comprend quatre items comme c'est indiqué dans le tableau :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

Le guide d'accompagnement ainsi que le livre du professeur sont deux documents indispensables que tout enseignant doit avoir. Outre leur fonction d'éclaireur, ils incitent l'enseignant à la réflexion à partir des modélisations qui lui sont proposées au fil de leurs pages. Et ce afin de lui permettre de forger une identité professionnelle et par conséquent prendre en charge le groupe classe sans dépendre aux illustrations récoltées çà et là.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Le quatrième paramètre a à voir avec la présence d'indications dans la préface et/ ou l'avant-propos du manuel sur des éléments mentionnés dans le tableau :

		Éléments observables	Oui	Non	
		Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur :	Le public visé		X
Le cours			X		
Les objectifs	Généraux		X		
	Linguistiques		X		
	Communicatifs et culturels			X	
Prise de positions méthodologiques			X		
Référence au programme officiel			X		

Selon notre analyse, ce texte ne contient pas autant d'informations sur le public visé comme on l'aurait souhaité, à part le tutoiement de l'apprenant en vue de l'inciter à prendre part dans l'apprentissage.

À propos des objectifs, ils se greffent aux objectifs linguistiques et langagiers notamment de la compréhension et de la production ; ceux-ci s'étaleront par la suite à toutes les sphères de la vie en société.

Par ailleurs, aucune indication n'a été enregistrée ayant trait aux objectifs relevant de la communication interculturelle. Cela est dû à plusieurs causes. Parmi lesquelles, il y a la nature abstraite de l'objet (*inter*)cultures qui parfois échappe à toute tentative de didactisation, et devient par conséquent non enseignable. À cela s'ajoute, l'énorme désarroi que ressentent les enseignants aujourd'hui face à ce type d'enseignement par manque bien évidemment de formation.

La référence au programme officiel ainsi que la prise de position méthodologique dans l'avant-propos se manifestent à travers le sous-titre suivant : « *Ce manuel couvre ton programme de 4^e AM* ». Un titre qui chapeaute une succession de deux phrases en haut

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

de la page. Un survol rapide, a permis de repérer deux mots clés à savoir : compétences argumentatives et mobiliser. Deux termes qui, à leur vue, font penser directement à l'APC mises en vigueur dans le système éducatif algérien depuis la réforme introduite en 2002.

Le cinquième paramètre d'analyse porte sur le contenu du manuel :

		Éléments observables			P	U	M	B
					D	P		
Contenu		Contenu linguistique et pragmatique		Importance accordée à la grammaire				X
		Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports		Présence de tâches communicative	Expression libre	X		
Expression dirigée							X	
Simulation	X							
Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports		Toponymie	Noms des villes et régions...		X			
		Culture cultivée	Histoires, art ...	X				
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	X				
		Statut	Explicite	X				
			Implicite	X				
		Représentations	Actualisées					X
			Révolues					

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

			Stéréotypées		X			
			Non stéréotypées					
	Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant			X		
			Neutre					
			Hostile					
		Sociaux	Familiaux					
			Professionnels		X			
			Grégaires					
			Commerçants / civils			X		
		Caractère socioculturel des actants Indication sur :	Âge		X			
	Profession				X			
	Milieu social			X				
	Caractérisation du contexte	Spatial		X				
		Situationnel		X				

Car jugée indispensable, la grammaire jouit, comme le montre le tableau ci-dessus d'une importance capitale. Pour les concepteurs des manuels, elle l'est en raison de sa contribution notable dans la maîtrise d'une deuxième langue d'abord ; ensuite, la nature des objectifs d'apprentissage et des compétences visées. Ceux-ci requièrent des outils linguistiques variés et en quantité suffisante pour prétendre atteindre les objectifs généraux assignés à la discipline. Cela explique par ailleurs pourquoi les tâches d'expression orale ou écrite qui figurent dans le manuel s'inscrivent davantage dans un certain dirigisme pédagogique au lieu de favoriser parfois l'expression libre à partir d'un thème donné.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Les indications ayant trait aux aspects socioculturels de la société cible semblent très timides. En effet, hormis certains noms de régions et/ ou de villes tel que : Alpes-de-Haute-Provence repéré à la page 38, dans le texte de Jean Giono, les indications sur les fêtes, la gastronomie ou l'art sont quasiment inexistantes.

En revanche, notre analyse a permis de relever certaines représentations dont une bonne partie semble d'actualité et favorable à une éducation à la solidarité intergénérationnelle. Ainsi, nous pouvons lire à la page 104 : « *un roi chevauchait [...] rencontra sur son chemin un vieillard courbé qui plantait des arbres fruitiers. Il arrêta son cheval et l'observa.*

- Tes cheveux, lui dit-il, sont blancs comme le lait. Il ne te reste pas longtemps à vivre et je t'étonne que tu plantes encore des arbres dont tu ne verras jamais fruits. [...] mes ancêtres [réponds le vieillard] [...] ont planté des arbres afin que je puisse en récolter les fruits. C'est la raison pour laquelle j'en plante à mon tour pour ceux qui me succéderont [...].»

Mais il existe tout de même quelques représentations stéréotypées. Le passage relevé dans la page 105 en constitue un bel exemple : « *Qu'est-ce que ce camarade que tu nous as amené ? Il ne plait ni à moi ni à ton père, mon petit : ce n'est pas l'ami qu'il te faut. D'abord ses manières et son accent ne me plaisent pas [...] Ensuite, je suis sûre qu'il a tous les mauvais instincts, tous les vices [...]*» C'est un texte de Jean-Louis Curtis extrait de son roman *les jeunes hommes*, qui met en scène deux enfants, l'un descend d'une famille bourgeoise alors que l'autre d'une famille pauvre. L'attitude affichée par la mère de Comarieu, l'enfant riche, qui lui a reproché le fait d'avoir pris pour camarade « *voyou* » d'après la mère, n'a aucun fondement logique en dehors d'une représentation subjective très stéréotypée du réel, selon laquelle il ne peut y avoir d'amitié que parmi des gens appartenant au même rang social. Un tel genre de représentations est indubitablement à combattre à cause de ses effets néfastes sur la construction de futures sociétés à la fois cohérentes et hétérogènes.

Le sixième paramètre se veut une décortication de la structure du manuel comme en témoigne le tableau ci-après :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

		Éléments observables		PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?			X
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?						X	
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats							X
	Contenus adéquats						X	
	Méthode d'enseignement adéquate				X			
	Méthode d'évaluation adéquate		X					
Éléments observables								
Organisation des apprentissages	Grammaticale/ structurale							
	Notionnelle/ fonctionnelle							
	Situationnelle							
	Thématique				X			
	Éclectique							
Progression didactique	Linéaire							
	En spirale				X			
	Modulaire							

À la différence des autres manuels, le manuel scolaire de la 4^e AM s'ouvre par une séquence passerelle dont l'intention est de vérifier les acquis antérieurs- devenus des prérequis- de l'apprenant et voir donc s'ils lui permettent de construire de nouveaux

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

apprentissages. Elle s'étale de la page 8 jusqu'à la page 14 et elle vise les trois objectifs suivants :

- Différencier les types de textes étudiés les années précédentes.
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- Découvrir la structure d'un texte narratif.

Ce constat donne à penser que la 4^e AM étant une année d'examen, occupe une place prépondérante dans l'échelle d'importance auprès des élaborateurs des manuels.

Par ailleurs, si les méthodes d'enseignement dans leur quasi-totalité favorisent des apprentissages linguistiques via des activités systématiques, les méthodes d'évaluation, quant à elles, ne peuvent cibler que des enseignements déjà dispensés. Il ne sera pas non plus question de proposer des tâches évaluatives à l'apprenant dont il n'a pas étudié la structure, hormis la situation d'intégration. Ces tâches s'avèrent inadéquates dans la mesure où le discours officiel prôné par la tutelle dans le programme plaide en faveur de l'instauration d'un véritable enseignement de la communication sociale dans la langue 2 ; alors que les façons de faire proposées dans le manuel vont à l'encontre de cet objectif. Elles réduisent de manière notable l'enseignement de la langue 2 et par ricochet l'évaluation à de simples exercices systématiques en classe.

En termes d'organisation et de progression didactiques, l'examen du manuel en question a révélé que l'organisation est thématique et que la progression est en spirale. En effet, une organisation thématique suppose une articulation des contenus autour de thèmes précis ce qui est d'ailleurs le cas dans le manuel de 4^e année. Des thèmes comme l'environnement, la citoyenneté, développement durable et technologies, le patrimoine, etc. en constituent un bel exemple.

Une progression en spirale stipule qu'une certaine augmentation graduelle de la difficulté soit opérée à mesure que l'apprenant progresse dans les apprentissages. En effet, de la production d'un texte argumentatif proprement dit à partir d'un support, didactique, en passant par l'argumentation dans le récit et par le dialogue également, l'apprenant doit pouvoir arriver au stade de l'argumentation par la description. Une telle progression est, paraît-il, logique en ce qu'elle respecte le principe de la gradation dans la difficulté en procédant du plus simple vers le plus complexe.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Le septième paramètre d'analyse est afférent aux supports et aux documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance :

	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
Supports et documents	Texte littéraire	X		4	6	0	10
	Bande dessinée	X		/	1		02
	Image	X					66
	Interview/ conversations	X		/	1	/	01
	Message publicitaire		X	/	/	/	/
	Chanson	X		/	1	/	01
	Article de presse	X		/	1	/	01
	Fables et poèmes	X		01	02	02	05
	Supports non identifiés	X					14
	Autres (préciser)	Textes produits par les auteurs, textes scientifiques, textes extraits de guides touristiques, notice d'emploi, Atlas du monde ou encyclopédie générale, etc.					29

Excepté, les messages publicitaires, le manuel de la 4^e AM semble contenir toutes les sortes de supports didactiques. Cela traduit le souci des concepteurs à son égard. Il bénéficie auprès d'eux d'une importance particulière par rapport aux autres manuels. Aussi, de par le nombre important d'auteurs dont les noms figurent en bas des supports, celui-ci en fait un manuel riche qui peut de ce fait correspondre à la pluralité des besoins et des styles d'apprentissages des apprenants. Voici un tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la 1^{ère} G :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Tableau 13: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 1^{er} G)

Auteur	Nationalité
Isabelle masson	Française
Philippe Pointereau	Française
Mouloud Féraoun	Algérienne
François Chapoton	Française
Blandine de Montmorillon	Française
Jean Giono	Française
Bernard Delacroix	Française
Nocilas Hulot	Française
Robert Barbault	Française
Paul Evan	Française
Alain Juppé	Française
Edmondo De Amicis	Italienne
Jean De Lafontaine	Française
Emmanuelle Grundmann	Française
Isabelle Lafens-Gentieux	Française
Victor Hugo	Française
Gaelle Boutttier-Guérive	Française
Lise Barneaoud	Française
Perrine Vennetier	Française
David Cook	Américaine
Georges Duhamel	Française
Paul Fort	Française
Jean Muzi	Française
Jean-Louis Curtis	Française
José Mauro de Vasconcelos	Brésilienne
G Fouillade et M Moulin	Française
Eugène Labiche	Française

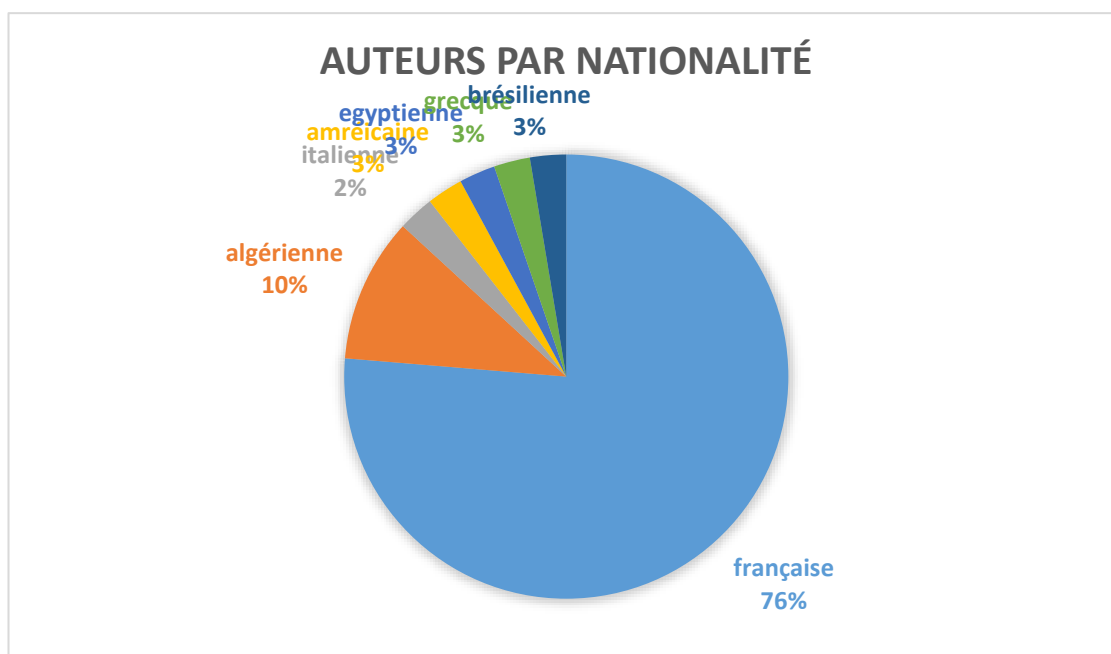
Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Esope	Grecque
Albert Camus	Française
René Cscinny et Jean-Jacques Sempé	Française
Gilbert Sinoué	Egyptienne
Rabia Ziani	Algérienne
Karim Bouslama	Algérienne
Jean Grenier	Française
Hubert Nyssen	Française
Ahmed Azzegagh	Algérienne
André Gide	Française
Jean-Marie Gustave Le Clézio	Française

Source : manuel de 4^e AM

Chiffres à l'appui, le manuel de 4^e AM reflète l'intérêt que porte les concepteurs vis-à-vis de la langue française ainsi que la France :

Figure 16: Auteurs par nationalité (manuel de 4^e AM de 1^{ère} G)



Le huitième paramètre d'analyse concerne les tests d'évaluation. Le tableau qui suit expose bien sur quoi portera l'analyse :

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables		Oui	Non	Nombre
	Présence de test		X		
	Présence de repères et guide docimologiques		X		/
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		07
		De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?			X		

Les tests pour mesurer les performances des apprenants sont présents. Ils sont à nombre de sept. Ils se veulent tous des tests de progrès du moment que c'est la formation qui est favorisée.

Or, si les tâches d'évaluations pour vérifier les acquis linguistiques, il n'en est pas de même pour les apprentissages culturels et interculturels. Et pourtant, faut-il le rappeler, la quatrième année représente la phase finale dans la voie de citoyennisation de l'apprenant d'où l'importance de, ne serait-ce que, l'initier dans le domaine de l'*intercultures*. Un domaine où l'apprenant d'aujourd'hui devenir sera appelé à y prendre part par la force des choses et par conséquent à agir.

Chapitre VI : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la première génération

Conclusion

Après avoir rappelé tout au début, les différentes exigences du cadre référentiel auquel doit obéir l'élaboration d'un manuel scolaire de langue, nous avons passé en peigne fin quatre manuels de FLE dans l'enseignement moyen. Ils relèvent tous de la première génération.

L'analyse des manuels scolaires de la 1^{re} G a révélé que si ceux-ci tiennent compte de tout le volet linguistique ainsi que tout ce qui s'y affère, il n'en est pas de même pour la communication interculturelle avec tout ce qu'elle implique. Leurs contenus attestent certes d'une certaine richesse et d'actualité, néanmoins, les méthodes d'enseignement ainsi que celles d'évaluation qui y sont retenues nécessitent que l'on s'y revienne pour plus de rigueur dans l'action pédagogique.

Par ailleurs, l'analyse a montré qu'en dépit de la qualité matérielle des manuels très appréciée et agréablement applaudie un peu partout dans les établissements scolaires en Algérie, leurs contenus linguistiques, communicatifs et pragmatiques ne répondent pas de la meilleure façon possible aux besoins et styles d'apprentissage des apprenants, mais également aux préconisations d'une société-monde. Cette dernière, en allant de vite en vite se constitue comme étant un danger qui guette le manuel. Car on court le risque de voir l'ouvrage scolaire se discréditer faute de son incapacité à représenter le monde autour via une didactique et une pédagogie adéquates mettant l'ouverture sur le monde à la tête de ses priorités.

CHAPITRE

7

**LES POTENTIALITES
DIDACTIQUES ET
PEDAGOGIQUES DES
MANUELS DE LA DEUXIEME
GENERATION**

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Introduction

De tout temps, le contenu des manuels scolaires a constitué un objet à débat. Et pourtant les concepteurs des manuels, une fois en situation d'agir, s'efforcent de pondre des choix à la fois pertinents et responsables. Des choix qui sont supposés répondre de la meilleure façon possible aux attentes sociétales et institutionnelles. Ce sont, en d'autres termes, des choix qui portent en eux-mêmes toutes les mutations scientifiques, technologiques, didactiques, pédagogiques, culturelles, politiques, économiques, etc.

En effet, il s'agit dans ce chapitre de passer tous ces choix à l'examen à travers une analyse fine des potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la 2^e G afin d'en mesurer la portée, mais également l'impact auprès des apprenants.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la grille d'analyse que nous avons élaborée après avoir consulté beaucoup d'autres. Notre grille d'analyse se compose de huit catégories d'analyses, rappelons-le, que nous avons développées dans le chapitre méthodologique, à savoir : « fiche signalétique », « public visé », « présence de matériel complémentaire », « analyse de préface/ avant-propos du manuel », « contenu », « structuration (transposition didactique) », « supports et documents » et enfin « évaluation des apprentissages linguistiques et culturels ». En effet, chacune des catégories ci-dessus, après examen pratique, fera l'objet d'un commentaire.

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

1. Les manuels de la deuxième génération

Les manuels scolaires de la 2^e G destinés aux apprenants du cycle moyen ont progressivement fait leur apparition à l'école algérienne, et ce à partir de 2016. Ils sont le résultat d'une seconde réforme introduite sous le règne du ministère de l'Éducation nationale en l'occurrence Nouria BENGHEBRIT sous prétexte de mettre en œuvre les recommandations de la commission BENZAGHOU, celle-ci, installée en mai 2000. Il s'agit en termes précis de la seconde tranche de la première réforme qui n'a pas pu voir le jour pour plusieurs raisons, entre autres : le conflit idéologique arabophone-francophone lequel non seulement a compromis l'avenir de l'école et par conséquent celui des générations futures, mais également a ralenti d'une manière apocalyptique le processus de développement du pays.

Ci-après suit une analyse des quatre manuels de la 2^e G : 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e années moyennes.

1.2. Le manuel de 1^{re} année moyenne, édition 2016-2017

La première catégorie d'analyse comprend des informations générales sur le manuel telles qu'elles figurent dans la fiche signalétique suivante :

Fiche signalétique	Titre : Français, 1^{er} AM
	Auteur(s) : Anissa Madagh (inspectrice de l'Éducation et de l'enseignement moyen), Chafik Meraga et Halim Bouzelboudjen (professeurs de français au cycle moyen)
	Éditeur : ENAG Editions
	Date(s) de parution : 2016
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté le projet 3 qui en compte 2
	Nombre de pages : 175
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants, avec également des pages admirablement colorées et autant d'images et/ ou illustrations.

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Comme tous les autres manuels, la fiche signalétique du manuel de la 1^{re} AM semble bien définir celui-ci. En effet, pour l'élaborer, la tutelle a sollicité une autre équipe pédagogique chapeautéée toujours par un et/ ou une inspectrice de l'éducation et de l'enseignement fondamental comme il est monté ci-haut. Cependant, rien n'est dit à l'égard de la sélection des noms qui doivent participer à l'élaboration du manuel. Aussi, ce qui est différent avec ce manuel, c'est son volume de pages conséquent par rapport au précédent : 127 vs 175. Un tel écart traduit un souci quantitatif manifesté par les autorités éducatives vis-à-vis des standards quantitatifs internationaux inhérents aux programmes et aux apprentissages que doivent recevoir les apprenants.

Sur le plan des titres des projets et des séquences pédagogiques, ils sont sagement rédigés, ce qui permet une lecture unique. Ils traduisent parfaitement les thématiques retenues dans le programme officiel à savoir : l'environnement, citoyenneté ... Ci-après un tableau synthétique des titres des projets et des séquences pédagogiques du manuel de la 1^{re} AM :

Tableau 14: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 1^{ère} AM (2^e G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre ensemble	S1 : J'explique l'importance de se laver correctement
		S2 : J'explique l'importance de manger convenablement
		S3 : J'explique l'importance de bouger régulièrement
02	Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences	S1 : J'explique les progrès de la science
		S2 : J'explique les différentes pollutions
		S3 : J'explique le dérèglement du climat

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

03	Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en écocitoyen	S1 : J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables
		S2 : J'agis pour un comportement écocitoyen

Source : manuel de 1^{re} AM

Par ailleurs, l'aspect matériel du manuel en question semble correspondre aux caractéristiques de son public en ce qu'il est abondamment illustré. Eu égard à son prix qui est de 235 DA, ce dernier est raisonnable et paraît à la portée de tout le monde.

La deuxième catégorie d'analyse se rapporte au public destinataire du manuel, intitulée *public visé* :

Public visé	Âge : entre 12 et 13 ans
	Niveau de langue : un public qui dans les deux domaines (oral et écrit) est capable de comprendre et de produire des textes d'une trentaine à quarantaine de mots en fonction des données de la situation.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Ce manuel est destiné à un public âgé de 12 à 13 ans. Ce public est censé être capable de comprendre et de produire des textes d'une trentaine à quarantaine de mots en prenant en compte les données contextuelles de la communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Faut-il noter, pour ce qui est du contexte, que l'Algérie fonctionne avec un seul manuel sans bien entendu déclinaison régionale. Cela peut être principalement dû au coût élevé de la production de plusieurs manuels par discipline, ce qui constituerait une charge supplémentaire pour le budget de l'État.

La troisième catégorie d'analyse ayant trait à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqué ci-dessous :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

Il existe un guide d'accompagnement pour le programme et un livre pour le professeur. Quant au cahier d'élève ainsi que le matériel audiovisuel, ils ont inexistant. Cela s'explique en partie par le progrès scientifique et technologique qui s'est installé dans les quatre coins du monde.

La quatrième catégorie concerne la présence d'indications dans l'avant-propos du manuel sur les éléments suivants :

Préface/ avant-propos du manuel Présence d'indication sur :	Éléments observables		Oui	Non
	Le public visé		X	
	Le cours		X	
	Les objectifs	Généraux		X
		Linguistiques	X	
		Communicatifs et culturels		X
	Prise de positions méthodologiques		X	
	Référence au programme officiel			X

L'avant-propos s'ouvre par un rappel de la compétence terminale de la première année. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à expliquer et prescrire dans des situations de communication diverses. On enregistre, néanmoins, l'absence de mentions qui

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

s'attachent à un ou plusieurs objectif (s) général/ généraux. De même pour les objectifs relevant du domaine de la communication interculturelle lesquels sont absolument inexistant. Cela trouve origine dans l'orientation et la vocation elle-même du manuel qui se veut dans sa quasi-totalité une initiation de l'apprenant au monde qui l'entoure sous le prisme du matérialisme et loin de tout enseignement d'ordre universel.

On note également l'absence dans l'avant-propos d'indications sur le programme en vigueur et pourtant il s'agit d'un nouveau programme et d'un nouveau manuel. Cela dit, les concepteurs auraient dû passer par le programme, du moins, s'y référer par de simples indications, afin de garder le cap vers les compétences ciblées.

La cinquième catégorie d'analyse s'intéresse au contenu du manuel. Elle porte sur les éléments indiqués dans le tableau ci-après :

Contenu	Éléments observables			P D T	U P	M	B
	Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire				
Présence de tâches communicative		Expression libre	X				
		Expression dirigée				X	
		Simulation	X				
Contenu socioculturel de la société cible	Toponymie	Noms des villes et régions...			X		
	Culture cultivée	Histoires, art ...	X				

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	X			
		Statut	Explicite	X			
			Implicite	X			
		Représentations	Actualisées	X			
			Révolues	X			
			Stéréotypées	X			
			Non stéréotypées	X			
	Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant	/	/	/	/
			Neutre	/	/	/	/
			Hostile	/	/	/	/
		Sociaux	Familiaux	/	/	/	/
			Professionnels	/	/	/	/
			Grégaires	/	/	/	/
			Commerçants / civils	/	/	/	/
		Caractère socioculturel des actants	Indication sur :	Âge	/	/	/
Profession	/			/	/	/	
Milieu social	/			/	/	/	
Caractérisation du contexte	Spatial	/	/	/	/		
	Situationnel	/	/	/	/		

D'après l'analyse, le passage par la grammaire constitue un des fondements de l'enseignement du FLE au moyen. Les concepteurs ainsi que les enseignants justifient

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

souvent cette attitude par la vocation du cycle moyen lui-même. Ce dernier représente le stade de la consolidation des apprentissages linguistiques réalisés au primaire. Et elle est nécessaire, car au cycle secondaire il sera question d'un apprentissage grammatical implicite et inaperçu.

En termes de tâches d'expression, elles relèvent davantage de l'expression dirigée. Comme son nom l'indique, celle-ci est orientée vers le développement des compétences fixées en amont dans le programme de la discipline.

Au sujet du contenu, ce dernier confirme notre constat supra. En effet, le long des pages du manuel objet d'analyse, et en dépit de son contenu actualisé, on s'aperçoit tout de même qu'il s'agit d'une machination bien ourdie orientée vers une exploitation future de l'apprenant d'aujourd'hui sans pour autant se soucier de ses rapports dans la société d'origine ni de ceux avec et dans la société cible. Cette machination a pour objectifs de réduire le potentiel intellectuel de l'apprenant, tuer l'esprit critique chez lui et le faire adhérer ainsi au dogme du suivisme. L'absence d'indications sur la gastronomie, l'Histoire, les caractères sociaux et psychologiques des actants, les représentations, etc. en constituent la preuve tangible.

De surcroît, il est certes indispensable d'initier l'apprenant dans le monde matériel dans lequel il vit, néanmoins, il importe de l'imprégner des différents aspects de la vie humaine notamment les valeurs universelles afin de lui procurer l'opportunité de façonner en permanence sa personnalité en fonction de ce qu'il perçoit.

La sixième catégorie d'analyse s'attache à la structuration du manuel comme il est indiqué dans le tableau qui suit :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Éléments observables		PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?	X		
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?					X		
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats					X		
	Contenus adéquats			X				
	Méthode d'enseignement adéquate				X			
	Méthode d'évaluation adéquate			X				
Éléments observables								
Organisation des apprentissages	Grammaticale/ structurale							
	Notionnelle/ fonctionnelle							
	Situationnelle							
	Thématique				X			
	Éclectique							
Progression didactique	Linéaire							
	En spirale				X			
	Modulaire							

L'examen du manuel de 1^{re} année moyen a révélé que ce dernier ne prend pas en compte les prérequis dans la mesure où il ne comprend pas une séquence passerelle. Cette dernière a pour fonction de vérifier la présence chez l'apprenant des notions requises

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

pour qu'il puisse entamer une nouvelle séquence d'apprentissage. Elle renseigne, de ce fait, l'enseignant sur le profil d'entrée de l'apprenant.

Il semble par ailleurs que ce nouveau manuel attribue une grande importance à la grammaire de la phrase. En effet, les tâches d'apprentissage qui relèvent d'une grammaire de texte ne sont pas nombreuses. Cela fait croire que l'apprentissage du FLE a été réduit à un simple exercice de manipulation systématique des structures linguistiques sans pour autant se soucier de la communication à base de discours. C'est-à-dire l'élève comprend et produit, à l'oral comme à l'écrit, des discours pour communiquer. Une telle logique s'inscrit dans une optique de Français sur Objectif Spécifique et/ ou Français technique ou seuls des apprentissages réduits au plan linguistique, mais aussi langagier auront le droit de figurer dans un processus de formation en langue 2.

Quant à l'organisation didactique, nous avons trouvé qu'elle répond à une logique construite à partir des thèmes. Cela l'affirment les titres des projets et des séquences. Chacun d'eux porte en lui les différents savoirs et notions linguistiques nécessaires qui doivent être étudiés par l'apprenant. Si nous prenons l'exemple de la première séquence intitulée : « J'explique l'importance de se laver correctement », d'emblée, nous pouvons deviner que pour atteindre un tel objectif, il va falloir initier l'apprenant à la notion de la phrase déclarative, mais également à la notion du présent de l'indicatif. Il en est de même pour toutes les séquences.

À propos de la progression, elle fonctionne suivant le paradigme pédagogique de la spirale en ce qu'elle permet, au besoin, des allers-retours entre les différents apprentissages. Par là, la progression didactique s'inscrit dans un certain constructivisme en vigueur depuis 2002.

La septième catégorie se rapporte aux supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance. Le tableau ci-dessous montre en détail tous ces éléments :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

D'après les données du tableau, il est clair que les supports littéraires représentés par les

	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
Supports et documents	Texte littéraire	X		09	00	00	09
	Bande dessinée		X	/	/	/	/
	Image	X					76
	Interview/ conversations		X	/	/	/	/
	Message publicitaire		X	/	/	/	/
	Chanson		X	/	/	/	/
	Article de presse		X	/	/	/	/
	Fables et poèmes	X		03	00	02	05
	Supports non identifiés		X				/
	Autres (préciser)	Textes produits par les auteurs, textes extraits de guides touristiques, notice d'emploi, Atlas du monde ou encyclopédie générale					57

textes ainsi que les fables et les poèmes ne sont pas si nombreux. Un tel constat interpelle les concepteurs du manuel dans la mesure où il révèle une certaine inadéquation entre les objectifs et le type de supports retenus. Si l'on veut alors assurer une éducation planétaire aux jeunes apprenants, il n'y a pas mieux que de passer par des textes. Car ils sont susceptibles de véhiculer tout ce qui concerne une société donnée : us, tradition, manière de penser, stéréotype, cliché, art, architecture, histoire, tec. Même si la liste des auteurs figurants dans le tableau ci-dessous pourrait revêtir une importance quelconque vu le nombre de personnes, elle demeure pour la majeure partie une liste à des hommes et des femmes dont la vocation première n'est pas la littérature :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Tableau 15: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2^e

G)

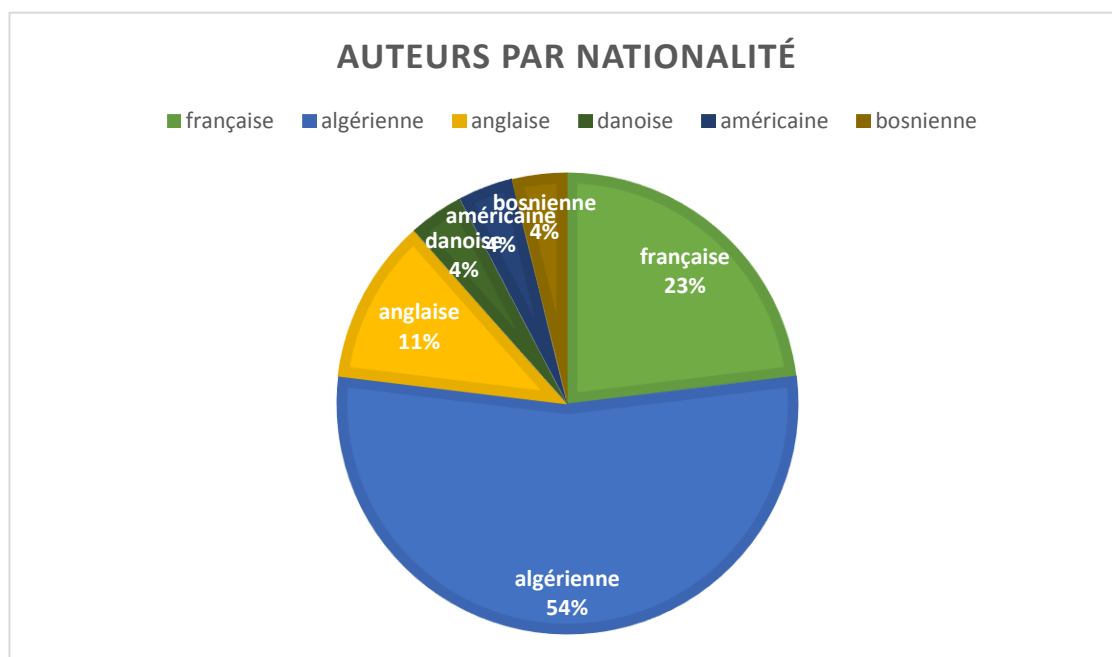
Auteur	Nationalité
Cathy Franco	Française
Marc Dufumier	Française
Yasmina Khadra	Algérienne
Assia Djebbar	Algérienne
Glive Gifford	Anglaise
Caroline Daniels	Anglaise
Hans Chrítian Andersen	Danoise
Philippe Corentin	Française
Tahar Ouettar	Algérienne
Abdelhamid Benhadouga	Algérienne
Joël Sadeler	Française
B. Remini, R. Lechad, et B. Achour	Algérienne
Clint Twist	Anglaise
Myriam Visscher	Bosnienne
Malek Haddad	Algérienne
Mohamed Lebedjaoui	Algérienne
Mohamed Dib	Algérienne
Maissa Bey	Algérienne
Mouloud Mammeri	Algérienne
Akli Tadjer	Algérienne
Christian Harbulot	Française
S. Taleb, H. Oulamara et A.N. Agli	Algérienne
Louise Spilsbury	Française
Thomas F. Anders	Américaine
Fellah Lazhar	Algérienne
Ben Belkahla	Algérienne

Source : manuel de 1^{re} AM

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

D'après les données du tableau ; on constate un regain d'intérêt à tout ce qui algérien. Ainsi le taux d'auteurs dont les contenus ont été retenus dans le manuels de 1^{ère} AM de 2^e G s'est élevé à 54% par rapport à l'ancien manuel :

Figure 17: Auteurs par nationalité (manuel de 1^{ère} AM de 2^e G)



La huitième catégorie d'analyse est en corrélation avec les tests d'évaluation. Le tableau qui suit montre bien sur quoi portera l'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre
	Présence de test	X		
Présence de repères et guide docimologiques	X		/	
Type de test	De niveau		X	
	De progrès	X		8
	De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?			X	

Il va de soi que dans chaque manuel scolaire il doit y avoir des tâches d'évaluation, en amont, au cours ou en aval de l'apprentissage. En effet, le manuel de 1^{re} AM compte

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

huit macro-tâches d'évaluation (situation d'intégration). Elles se veulent toutes des tests de progrès : c'est-à-dire mesure de la progression de l'apprenant dans les apprentissages cibles.

Si l'évaluation en première année moyenne paraît attribuer un statut privilégié à la langue proprement dite ; il n'en est pas de même pour l'aspect culturel de celle-ci. En effet, aucune tâche implicite ou explicite ne soit-elle qui se rapporte au domaine de l'*inter-cultures* n'a été repérée. Ainsi, l'interculturel demeure loin de faire l'objet d'un processus d'enseignement-apprentissage adéquat en classe de FLE.

1.3. Le manuel de 2^e année moyenne, édition 2019-2020

La fiche signalétique ci-dessous comprend des informations générales sur le manuel :

Fiche signalétique	Titre : Français, 2^e AM
	Auteur(s) : Hamid Tagmout, Ammar Cerbah et Anissa Madagh (inspecteurs de l'Éducation et de l'enseignement moyen), Chafika Meraga et Halim Bouzelboudjen (professeurs de français au cycle moyen)
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2019
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté les projets 2 et 3 qui en comptent 2
	Nombre de pages : 152
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants, avec l'utilisation de beaucoup de couleur ce qui le rend plus attractif.

Pour ce qui est des projets et des séquences, voici un tableau les récapitulant :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Tableau 16: Les projets et séquences pédagogiques dans le manuel de 2^e AM (2^e G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Dire et jouer un compte	S1 : Entrer dans le merveilleux
		S2 : Tout à coup
		S3 : C'est ainsi que
02	Animer une fable	S1 : Paroles de sages
		S2 : À vos bulles
03	Dire une légende	S1 : Personnes et faits extraordinaires
		S2 : Faits et lieux inoubliables

Source : manuel de la 2^e AM

Les titres sont brefs et s'approprient de ce fait à une lecture simple sans connotation aucune. Ils reflètent parfaitement les attentes de l'institution en matière d'enseignement-apprentissage de FLE en 2^e AM.

À noter que le même manuel se termine par une rubrique dite « je lis à la maison » et qui comprend six textes (de la page 147 à la page 151).

La deuxième catégorie d'analyse concerne le public destinataire du manuel, intitulée *public visé* :

Public visé	Âge : entre 13 et 14 ans
	Niveau de langue : un public qui dans les deux domaines (oral et écrit) est capable de comprendre et de produire des textes explicatifs et des textes prescriptifs.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

À propos du niveau de langue, c'est le profil de sortie en première année qui constituera le socle de compétences sur lequel reposeront les apprentissages linguistiques et communicatifs en deuxième année moyenne. En effet, il s'agit là, du profil d'entrée pour

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

la 2^e année. Ce sont en d'autres termes, les différents types de savoirs et de connaissances nécessaires que doit avoir l'apprenant pour pouvoir s'inscrire dans un nouveau processus d'apprentissage.

La troisième catégorie d'analyse ayant trait à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqué ci-dessous :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

L'absence d'un cahier d'élève et d'un matériel audiovisuel susceptibles de soutenir les apprentissages auprès des apprenants dénote la satisfaction des élaborateurs du manuel vis-à-vis des fonctions qu'il peut remplir auprès du public destinataire. Comme nous l'avons souligné supra, les manuels de la 2^e G.

La quatrième catégorie, concerne la présence d'indications dans la préface et/ ou l'avant-propos du manuel sur des éléments incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue à savoir :

Préface/ avant-propos du manuel	Présence d'indication sur :		Éléments observables	Oui	Non
			Le public visé	X	
			Le cours	X	
	Les objectifs		Généraux	X	
			Linguistiques	X	

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

	Communicatifs et culturels		X
	Prise de positions méthodologiques	X	
	Référence au programme officiel		X

L'examen de l'avant-propos a révélé que ce dernier manque de références aux objectifs communicatifs qui sont dans leur quasi-totalité culturels par nature. En revanche, il est question de doter l'apprenant de certains outils linguistiques notamment pour lui permettre de s'approprier le monde merveilleux « conte, légende, fable, etc. »

On enregistre également l'absence de référence au programme officiel de la discipline. En effet, les concepteurs auraient dû indiquer, du moins, quelques-uns des objectifs de l'enseignement-apprentissage de FLE dans ce palier, et ce pour impliquer davantage l'apprenant dans l'apprentissage en classe et en dehors de celle-ci.

La cinquième catégorie d'analyse s'intéresse au contenu du manuel. Elle porte sur les éléments indiqués dans le tableau ci-après :

Contenu	Éléments observables			P	U	M	B
				D	P		
Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire					X
		Présence de tâches communicative	Expression libre	X			
		Expression dirigée				X	
		Simulation			X		
Contenu socioculturel	Toponymie	Noms des villes et régions...			X		

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Culture cultivée	Histoires, art ...	X			
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	X			
		Statut	Explicite		X		
			Implicite	X			
		Représentations	Actualisées				X
			Révolues	/	/	/	/
			Stéréotypées				X
			Non stéréotypées	/	/	/	/
		Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant			X
				Neutre	X		
	Hostile				X		
	Sociaux		Familiaux			X	
			Professionnels	/			
			Grégaires	/			
			Commerçants / civils	/			
	Caractère socioculturel des actants Indication sur :	Âge	X				
		Profession				X	
		Milieu social		X			
	Caractérisation du contexte	Spatial			X		
Situationnel				X			

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

D'un point de vue linguistique et didactique, l'analyse a révélé que le contenu du manuel est en grande partie articulé autour des apprentissages grammaticaux. De surcroît, une quantité notable a été enregistrée en termes de supports textuels en provenance étrangère et/ ou universelle. Plus précisément, il est question dans le manuel de 2^e AM de supports traduisant la culture locale, c'est-à-dire algérienne au moyen de légende telle que : *Ain Bent El Soltane de Mascara*, à la page 26, *Légendes des Touareg*, à la page 146 ; mais également des contes et des fables qui sont répartis entre la littérature francophone et universelle et qui présentent une richesse inégalée en termes d'enseignement humaniste. Le texte de la page 67 en témoigne :

Je lis le texte.

Les serins et le chardonneret

Un amateur d'oiseaux avait, en grand secret, glissé l'œuf d'un chardonneret parmi les œufs d'une serine. La mère des serins ne s'aperçut de rien et couva l'œuf comme si c'était le sien.

De cet œuf étranger, sortit un petit chardonneret. Il reçut les tendres soins et fut traité ni plus ni moins comme s'il était de la famille. A côté des serins dont il se crût être le frère, il recevait la becquée et se reposait dans le duvet, sous l'aile de la mère.

Jaloux de ce bonheur, un vieux chardonneret vint lui dire à l'oreille : «Ceux pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents.

- Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance, répondit le chardonneret. Puis il ajouta : «Pour un oiseau reconnaissant, un bienfaiteur est comme un père.»

Le jaloux insista : «Mais tu es si différent ! Regarde-toi. Tu ne seras jamais serin.

- Mon plumage est différent mais nos cœurs se ressemblent, conclut le petit oiseau.»



D'après Jean-Pierre Claris de Florian, *Les serins et le chardonneret*

En effet, un tel contenu est si riche et peut, à partir d'interrogations allant du simple au complexe, faire l'objet d'une approche interculturelle. L'enseignant peut à titre d'exemple inciter les apprenants à réfléchir aux comportements des personnages de l'histoire ci-dessus afin d'en juger la justesse et la lucidité par rapport aux exigences de la situation. Le but d'une telle perspective sera l'instauration d'un véritable dialogue plurilingue et interculturel qui ne serait possible qu'après que l'on aura mis les différences et les ressemblances au diapason.

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Il faudrait rappeler à cet égard qu'un tel constat va avec les objectifs assignés à la discipline le long de ce palier. Seulement, il incombe à l'enseignant de se donner les moyens pour combler les insuffisances identifiées dans le manuel en question.

La sixième catégorie d'analyse s'attache à la structuration du manuel comme indiqué dans le tableau qui suit :

		Éléments observables		PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?	X		
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?						X	
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats							X
	Contenus adéquats						X	
	Méthode d'enseignement adéquate			X				
	Méthode d'évaluation adéquate		X					
			Éléments observables					
Pr og rès sio n	Organisation des apprentissages		Grammaticale/ structurale					
			Notionnelle/ fonctionnelle					
			Situationnelle					
		Thématique		X				
		Éclectique						
		Linéaire						

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		En spirale	X
		Modulaire	

La richesse des supports ne suffira pas à elle seule pour atteindre les objectifs et développer ainsi les compétences retenues dans le programme officiel. À cela, il faudra ajouter les méthodes et techniques d'enseignement et d'évaluation susceptibles de servir de la meilleure façon possible ces mêmes objectifs. Ainsi, les questionnaires accompagnant les supports textuels sont, dans leur quasi-totalité, linéaires. Plus précisément, il s'agit de questions de repérage d'informations sans pour autant qu'il y ait, à quelques exceptions près, une interrogation profonde et majeure du texte en vue d'obtenir diverses interprétations favorables au dialogue interculturel. Les questions de la page 67 confirment ce que nous venons de dire :

1. *Qu'a fait secrètement l'amateur d'oiseau ?*
2. *Comment la serine a-t-elle traité le petit chardonneret ?*
3. *Dans le texte, le mot becqué veut dire :*
 - a). un conseil b). la nourriture c). un câlin d). la couverture
4. *Qu'a dit le vieux chardonneret au petit chardonneret ? Quelle était sa réponse ?*

La septième catégorie se rapporte aux supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance. Le tableau ci-dessous montre en détail tous ces éléments :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T	
				Nationale	Francophone	Universelle		
Supports et documents	Texte littéraire	X		13	21	12	46	
	Bande dessinée	X		/	/	/	8	
	Image	X					50	
	Interview/ conversations		X	/	/	/	/	
	Message publicitaire		X	/	/	/	/	
	Chanson		X	/	/	/	/	
	Article de presse		X	/	/	/	/	
	Fables et poèmes	X		/	5	6	11	
	Supports non identifiés		X				/	
	Autres (préciser)				/			/

Comme le montre le tableau ci-dessus, le manuel est assez riche et comprend en effet un nombre important de textes dont la majorité émane de la littérature francophone.

Ci-après un tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la 2^e AM :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Tableau 17: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 2^e AM, 2^e G)

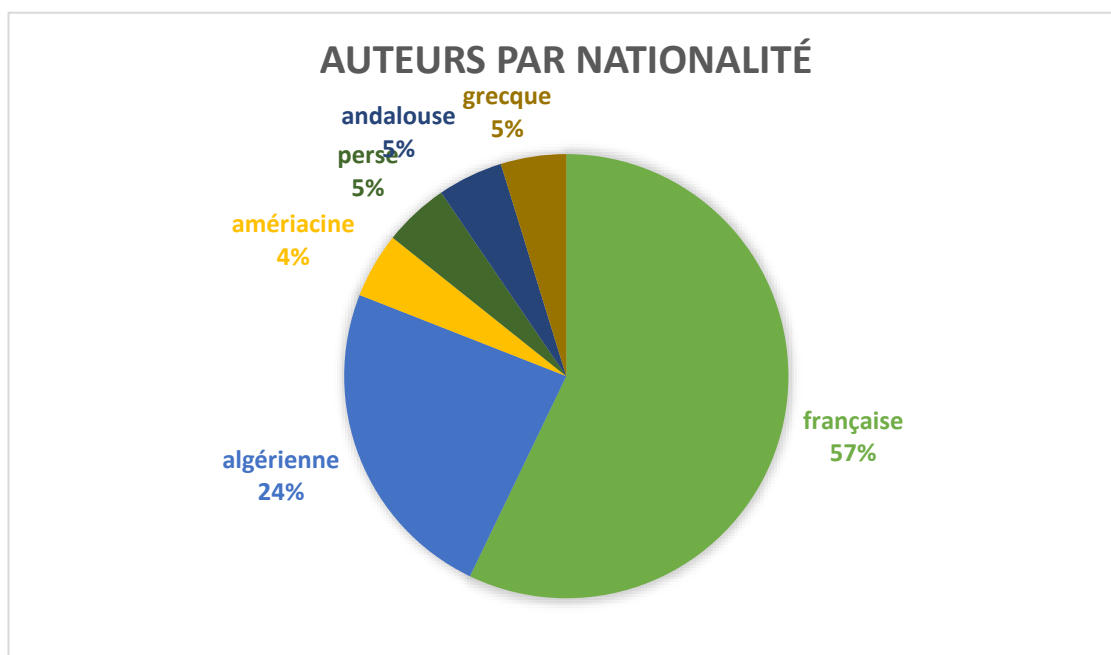
Auteur	Nationalité
Natha Caputo	Française
À Pouchkine	Française
Wihlem et Jacob Grimm	Française
Emmanuelle LEPETIT	Française
Charles Perrault	Française
TT Ungerer	Française
A.T. Amrouche	Algérienne
Jean Muzi	Française
Jean-Pierre Clarid De Florion	Française
Gérard Franquin	Française
N. Scott Momaday	Américaine
Jean de La Fontaine	Française
Ibn Al-Muquaffa	Perse
Esope	Grecque
Al-Sharishi	Andalou
Rachid Oulbsir	Algérienne
Belkacem Ould Mokhtar Hadail	Algérienne
Achille Robert	Française
Roman du Renart	Française
Dhouher Khater	Algérienne
Mouloud Mammeri	Algérienne

Source : manuel de 2^e AM

L'illustration ci-dessous met en exergue la forte présence des auteurs de nationalité française :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Figure 18: Auteurs par nationalité (manuel de 2^e AM de 2^e G)



Il est à souligner qu'une rubrique dite « *je lis à la maison* » s'étalant de la page 147 à la page 151, comprend quelques textes choisis (algérien, francophone et universel) et ce pour apprivoiser l'apprenant au monde de la littérature et de la lecture et ainsi faire de lui une véritable machine à lire.

La huitième catégorie d'analyse est en corrélation avec les tests d'évaluation. Le tableau qui suit montre bien sur quoi portera l'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre	
	Présence de test	X		7	
	Présence de repères et guide docimologiques		X	/	
	Type de test	De niveau		X	/
		De progrès	X		7
		De contrôle		X	/
	Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?		X		

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Les tâches d'évaluation présentes dans le manuel se rapportent à la progression réalisée par l'apprenant dans son apprentissage et se réfèrent le plus souvent à la mobilisation puis intégration des acquis, exigence optimale de l'APC.

Néanmoins, ces mêmes tâches semblent centrées sur des outils aussi bien linguistiques que culturels et communicatifs. Un tel constat va à l'encontre des objectifs tracés par la tutelle en matière des langues étrangères notamment le FLE.

1.4. Le manuel de 3^e année moyenne, édition 2018-2019

Cette catégorie d'analyse comprend des informations nécessaires à l'identification du manuel, regroupées sous le nom de *fiche signalétique* :

Fiche signalétique	Titre : Français, 3^e AM
	Auteur(s) : Melkhir Ayad Hamraoui (inspectrice de l'Enseignement Moyen), Saliha Hadji et Ourida Bentaha Mouhoub (professeures d'Enseignement moyen)
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2018
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté le 2 ^e et le 3 ^e projets qui en comptent 2
	Nombre de pages : 151
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants, avec l'utilisation de beaucoup de couleur ce qui le rend plus attractif.

Tout comme le manuel de la 2^e AM, celui de la 3^e AM est attractif vu le nombre important de couleurs qui ont été utilisées avec un prix symbolique « 250 DA » qui semble à la portée. Il comprend trois projets pédagogiques avec au total sept séquences d'apprentissages comme le montre le tableau suivant :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Tableau 18: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 3^e AM (2^e G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	Rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école	S1 : Rédiger une brève
		S2 : Rédiger un titre et un chapeau à un fait divers
		S3 : Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage
02	Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays	S1 : Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée
		S2 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans récit
03	Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnage	S1 : Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue
		S2 : Rédiger la biographie d'un personnage connu

Source : manuel de 3^e AM

D'après ce tableau, on voit bien qu'il est toujours question de récit avec ses différentes manifestations : texte historique, souvenir, faits divers, etc. Ce constat s'inscrit dans la logique des objectifs d'apprentissage retenu pour ce palier.

La deuxième catégorie d'analyse se rapporte au public destinataire du manuel, intitulée *public visé* :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Public visé	Âge : entre 14 et 15 ans
	Niveau de langue : un public qui dans les deux domaines (oral et écrit) est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Comme l'indique le tableau, ce manuel est destiné à un public qui est supposé pouvoir comprendre et produire déjà des textes narratifs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La troisième catégorie d'analyse ayant trait à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqué ci-dessous :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

À l'instar des manuels précédents, celui de la 3^e année arrive sans matériel audiovisuel ; toutefois, avec un guide d'accompagnement et un livre de professeur, et ce afin d'optimiser son exploitation.

La quatrième catégorie, concerne la présence d'indications dans la préface et/ ou l'avant-propos du manuel sur des éléments incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue à savoir :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Préface/ avant-propos du manuel	Présence d'indication sur :		Éléments observables	Oui	Non
			Le public visé	X	
			Le cours	X	
	Les objectifs	Généraux		X	
		Linguistiques		X	
		Communicatifs et culturels			X
			Prise de positions méthodologiques	X	
			Référence au programme officiel	X	

Il est à noter que les objectifs de communication interculturelle ne font pas leur apparition ni de façon implicite ni de façon explicite. Les auteurs se sont uniquement contentés d'évoquer la communication « artificielle » en classe avec notamment le professeur et les camarades sans qu'il y ait une indication à propos d'un éventuel dialogue interculturel.

La cinquième catégorie d'analyse s'intéresse au contenu du manuel. Elle porte sur les éléments indiqués dans le tableau ci-après :

Contenu	Éléments observables			P D T	U P	M	B
	Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire				
	Présence de tâches communi	Expression libre		X			
		Expression dirigée				X	

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

			Simulation	X			
	Contenu socioculturel de la société cible présent dans les supports	Toponymie	Noms des villes et régions...		X		
		Culture cultivée	Histoires, art ...	/	/	/	/
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	/	/	/	/
		Statut	Explicite	/	/	/	/
			Implicite	/	/	/	/
		Représentations	Actualisées	/	/	/	/
			Révolues	/	/	/	/
			Stéréotypées	/	/	/	/
			Non stéréotypées	/	/	/	/
		Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant	/	/	/
	Neutre			/	/	/	/
	Hostile			/	/	/	/
	Sociaux		Familiaux	/	/	/	/
			Professionnels	/	/	/	/
			Grégaires	/	/	/	/
			Commerçants / civils	/	/	/	/
Caractère sociocul			Âge	/	/	/	/

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Profession	/	/	/	/
		Milieu social	/	/	/	/
	Caractérisation du contexte	Spatial	/	/	/	/
		Situationnel	/	/	/	/

La centration sur la grammaire semble la pierre angulaire, et ce fut le cas de tous les manuels analysés jusqu'à présent. Cependant, nous enregistrons certaines tâches qui travaillent l'expression libre en incitant l'apprenant à donner son point de vue comme l'illustre l'exemple suivant repéré à la page 36 :

- « *Je vais plus loin, je donne mon avis:*
- *Que penses-tu de cette mobilisation citoyenne pour protéger l'environnement ?*
- *Es-tu prêt (e) à tenter cette expérience dans ton village ou ton quartier ? »*

Cette nouvelle démarche sert un grand appui aux enseignements interculturels une fois mis en œuvre en classe. Car « inciter à réfléchir pour donner son avis » constitue le pivot de toute approche interculturelle notamment celle ayant pour point de départ les représentations sociales.

La sixième catégorie d'analyse s'attache à la structuration du manuel comme indiqué dans le tableau qui suit :

	Éléments observables		PDT	U P	M	B	
	Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?			X
Cohérence verticale			Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?				X
Cohérence interne		Objectifs d'apprentissage adéquats				X	
		Contenus adéquats				X	

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Méthode d'enseignement adéquate			X	
		Méthode d'évaluation adéquate			X	
	Éléments observables					
	Organisation des apprentissages	Grammaticale/ structurale				
		Notionnelle/ fonctionnelle				
		Situationnelle				
		Thématique			X	
		Éclectique				
	Progression didactique	Linéaire				
		En spirale			X	
		Modulaire				

À la différence des autres manuels, le manuel de la 3^e année s'ouvre par une séquence passerelle lors de laquelle il est question de faire rappeler à l'apprenant ce qu'il sait dire ou produire en relation avec les différents textes étudiés en 3^e année à savoir : le conte, la fable et la légende.

Quant à l'organisation des apprentissages, elle est thématique avec également une progression didactique en spirale qui permet des aller-retour entre mes différentes séquences d'apprentissage afin d'apporter les réglages nécessaires lorsqu'il y a lieu.

La septième catégorie se rapporte aux supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance. Le tableau ci-dessous montre en détail tous ces éléments :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Supports et documents	Typologie	Oui	Non	leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
	Texte littéraire	X		5	2	/	7
Bande dessinée	X		1	/	/	1	
Image	X					88	
Interview/ conversations		X	/	/	/	/	
Message publicitaire		X	/	/	/	/	
Chanson	X		/	1	/	1	
Article de presse	X		15	5	5	25	
Fables et poèmes	X		/	3	/	3	
Supports non identifiés		X	/			/	
Autres (préciser)	Textes incitant au tourisme et faisant connaître l'Algérie, textes historiques et biographies des personnes connues					17	

Abondamment illustré, le manuel de 3^e AM contient uniquement sept textes littéraires. Cela s'explique par l'organisation de l'apprentissage retenue dans le programme officiel pour ce palier. En effet, il s'agit de faire du texte narratif en s'appuyant sur une large gamme de choix de textes faisant partie du récit tel que : les romans, les nouvelles, l'autobiographie, la biographie, etc. Et c'est pourquoi par ailleurs que l'on trouve un nombre important de faits divers (25 supports). D'après les concepteurs, la typologie textuelle offre un cadre rigoureux qui est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables au développement de compétences plus complexes au cycle secondaire. Ci-après un tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la 3^e AM :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Tableau 19: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 3^e AM, 2G)

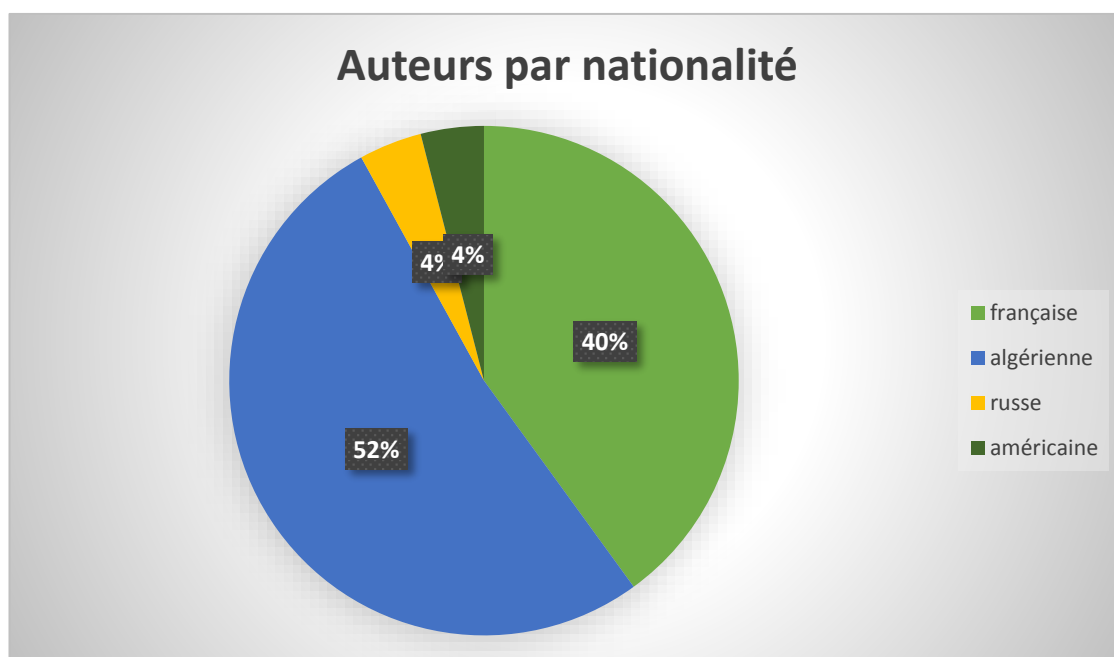
Auteur	Nationalité
Fadhma Ait Mansour Amrouche	Algérienne
Taos Amrouche	Algérienne
C. Hallé	Française
Yacine Seddik	Algérienne
Marie Pope Osborne et Will Osborne	Américaine
B. Hennine	Algérienne
Yves Duteil	Française
Khaled Lemnouer	Algérienne
Mahfoud Kaddache	Algérienne
Kaouther Adimi	Algérienne
Paul Eluard	Française
Albert Camus	Française
Meriem Guemache	Française
Anna Greki	Algérienne
Mouloud Feraoun	Algérienne
Dorothée	Française
Jean Giono	Française
Colette	Française
Lazhari labter	Algérienne
Youri Gagarine	Russe
Gérard Lenormon	Française
Hamid Tahri	Algérienne
Tahar Oussedik	Algérienne
Sophie Guichard	Française
Ahmed Taleb El Ibrahimi	Algérienne

Source : manuel de 3^e AM

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

A l'opposé du manuel de 2^e AM de 2^e G, celui de la 3^e AM semble s'inscrire dans une logique de complémentarité. En d'autres mots, les élaborateurs des manuels ont favorisés dans un premier temps les auteurs français ; dans un second temps, c'est-à-dire en 3^e, les auteurs algériens :

Figure 19: Auteurs par nationalité (manuel de 3^e AM de 2^e G)



La huitième catégorie d'analyse est en corrélation avec les tests d'évaluation. Le tableau qui suit montre bien sur quoi portera l'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre	
	Présence de test	X			
	Présence de repères et guide docimologiques	X		/	
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		7
		De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?		X			

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

En dépit de leur présence dans le manuel en question, les tests d'évaluation ne visent néanmoins pas les apprentissages interculturels. Ils sont au service d'une progression quasiment linguistique. Cela remet en question encore une fois les objectifs que poursuit l'institution scolaire par le biais de l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

1.5. Le manuel de 4^e année moyenne, édition 2019-2020

La première catégorie d'analyse comprend des informations générales sur le manuel, regroupées sous le nom de *fiche signalétique* :

Fiche signalétique	Titre : Français, 4^e AM
	Auteur(s) : Anissa Madagh (inspectrice d'Enseignement Moyen), Halim Bouzelboudjen et Chafik Meraga (professeurs de l'Enseignement Moyen) et Naima Bentouati (conception maquette, couverture et mise en page)
	Éditeur : Office national des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2019
	Nombre de projets pédagogiques retenus : 03
	Nombre de séquence pédagogique dans chacun des projets : 03 excepté les deuxième et troisième projets qui en comptent 2
	Nombre de pages : 159
	Appréciation d'ensemble : son façonnage permet une manipulation aisée de la part des apprenants, avec l'utilisation de beaucoup de couleur ce qui le rend plus attractif.

Ce manuel comprend trois projets comme indiqué dans le tableau suivant :

Tableau 20: Les projets et séquences pédagogiques retenus dans le manuel de 4^e AM (2G)

N°	Titre du projet	Titre de séquence
01	À l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour	S1 : Bienvenue dans ma région !
		S2 : Gloire à nos ancêtres !
		S3 : Oui à la culture !

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

	titre « Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir »	
02	À l'initiative de l'Algérie, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 8 décembre 2017 la résolution 72/ 130 proclamant le 16 mai Journée internationale du vivre-ensemble en paix.	S1 : Vivons en Harmonie
		S2 : Non à la violence
03	Depuis son lancement en 1974, la Journée mondiale de l'environnement est célébrée dans plus de 100 pays par les Nations Unies.	S1 : Protégeons la nature
		S2 : Agissons en écoresponsable

Source : manuel de 4^e AM

À la lecture des titres des projets et des séquences, on se rend vite compte de la volonté des auteurs pour instaurer un enseignement épanouissant. Un enseignement qui favorise le développement de toutes les dimensions de l'apprenant en devenir. Cet enseignement commence par le faire connaître l'histoire de son pays avec notamment toutes ses particularités culturelles régionales ; pour aller ensuite plus loin en s'intéressant aux problèmes et dangers majeurs qui guettent le sort de l'humanité.

La deuxième catégorie d'analyse se rapporte au public destinataire du manuel, intitulée *public visé* :

Public visé	Âge : entre 15 et 16 ans
	Niveau de langue : un public qui dans les deux domaines (oral et écrit) est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs.
	Contexte : algérien (pluriel), un manuel national unique sans « déclinaison » régionale

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Ce manuel est destiné aux apprenants dont les compétences sont plus ou moins avérées dans les deux domaines d'apprentissage à savoir : l'oral et l'écrit. Il s'agit pour ainsi dire d'un public qui est susceptible de comprendre et de produire dans n'importe quel contexte des textes narratifs.

La troisième catégorie d'analyse ayant trait à la présence de matériel complémentaire comprend quatre éléments comme indiqué ci-dessous :

Présence de matériel complémentaire	Éléments observables	Oui	Non
	Guide d'accompagnement	X	
	Livre du professeur	X	
	Cahier d'élève		X
	Matériel audiovisuel		X

Comme c'est le cas d'ailleurs des manuels précédents, celui-là arrive avec un guide d'accompagnement et un livre de professeur. Les motifs d'un tel constat sont évoqués supra.

La quatrième catégorie, concerne la présence d'indications dans la préface et/ ou l'avant-propos du manuel sur des éléments incontournables dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue à savoir :

Préface/ avant-propos du manuel	Présence d'indication sur :		Éléments observables	Oui	Non
			Le public visé	X	
			Le cours	X	
	Les objectifs	Généraux		X	
		Linguistiques		X	

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Communicatifs et culturels		X
		Prise de positions méthodologiques	X	
		Référence au programme officiel		X

L'examen de l'avant-propos a permis de dégager deux lacunes principales : absence d'indications se rapportant aux objectifs de communication notamment interculturelle ; et l'absence également de références au programme officiel du palier.

Or, le contenu du manuel de la 4^e AM est à même de discréditer les propos de ses auteurs dans la préface. En effet, il y existe des thématiques si prometteuses lesquelles s'inscrivent dans une perspective d'ouverture sur le monde. Le bel exemple demeure sans doute les titres des séquences pédagogiques retenues : *Non à la violence*, *Vivons en harmonie*, etc.

La cinquième catégorie d'analyse s'intéresse au contenu du manuel. Elle porte sur les éléments indiqués dans le tableau ci-après :

Contenu	Éléments observables			P	U	M	B
				D	P		
Contenu linguistique et pragmatique	Aspect grammatical	Importance accordée à la grammaire					X
		Présence de tâches communicative	Expression libre				X
	Expression dirigée		X				
	Simulation		X				
Contenu socioculturel	Toponymie	Noms des villes et régions...			X		

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Culture cultivée	Histoires, art ...	X			
		Culture populaire	Gastronomie, fêtes ...	X			
		Statut	Explicite	X			
			Implicite	X			
		Représentations	Actualisées		X		
			Révolues				
			Stéréotypées				X
			Non stéréotypées				
	Caractères des rapports interpersonnels présents dans les supports	Psychologiques	Bienveillant				
			Neutre				
			Hostile			X	
		Sociaux	Familiaux		X		
			Professionnels				
			Grégaires				
			Commerçants / civils				
		Caractère socioculturel des acteurs Indication sur :	Âge	X			
Profession			X				
Milieu social				X			
Caractérisation du contexte	Spatial		X				
	Situationnel			X			

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

L'examen des supports montre que ceux-ci comprennent beaucoup d'indications et d'enseignements propres à la découverte de l'autre et de sa culture. Ainsi dans la page 14, où figure le texte d'Auréline Laine, auteure française, nous pouvons lire : « [...] voyager nous permet de faire tomber les frontières et d'ignorer les rangs sociaux » et « [...] de découvrir les autres ».

Autre thématique qui fait l'objet d'enseignement, est celle inhérente au racisme. L'exemple qui suit le montre :

Le racisme

Depuis ma plus tendre enfance, j'entendais ma mère dire que la majorité des Blancs était cruelle envers les Noirs. Je compris ce qu'elle voulait dire dès que je fus en âge de travailler.

« Tu sais ce que les racistes font aux gens de couleur ? me demanda le vieil homme en baissant la voix.

- Ils nous tuent. Ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonnes places, répondis-je.

- Eh bien, le journal que tu vends défend les idées de ces gens-là.

- Oh ! Non, m'exclamai-je.

- Écoute, mon petit gars, dit-il. Tu es un jeune garçon noir et tu tâches de te faire quelques sous. Parfait. Je ne veux pas t'empêcher de vendre ces journaux si tu tiens à les vendre. Mais ça fait deux mois que je les lis et je sais ce qu'ils veulent. En les vendant, tu pousses tout simplement les Blancs à te tuer.

- Mais ces journaux viennent de Chicago, la ville où des milliers de Nègres se réfugient !, protestai-je innocemment, complètement perdu maintenant.

- Lis m'ordonna-t-il en me tendant le journal.

Ce que je lis me donna la chair de poule.

- Tu vas recommencer à vendre ce journal ?

- Non monsieur, plus jamais !

- J'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal. Mais j'ai rapidement su que tu n'avais jamais lu les articles anti-nègres qu'il contenait.

- C'est vrai. Je ne lis que le supplément.

- Trouve autre chose à vendre mon garçon ! »

Black Boy de Richard Wright, Éd. Folio Plus, Classiques

Cependant, et comme nous l'avons souligné à maintes reprises au cours de cette recherche, les questions qui accompagnent les supports sont des questions favorisant un repérage d'informations et n'incitent guère à la réflexion au *pourquoi* de la chose. Même si les auteurs n'ont pas omis d'impliquer l'apprenant dans la construction dans son argumentation en lui demandant de communiquer son point de vue à ses camarades, il

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

n'en demeure pas moins que c'est à l'apprenant de construire son point de vue sans que son enseignant ne lui impose rien par crainte de promouvoir un éventuel égocentrisme auprès de lui. En bref, est le propre travail de l'apprenant le fait d'identifier le thème et d'en parler et dire ce qu'il en pense à partir des guidages que l'enseignant effectue.

La thématique du vivre-ensemble en paix ainsi que l'humanisme sont aussi présentes dans le manuel comme le montrent les trois textes ci-dessus, repérés respectivement aux pages 74, 80 et 98 :

La journée internationale du vivre-ensemble en paix

Le texte présenté par l'Algérie à l'Assemblée générale des Nations Unies a été adopté sans vote et proclame le 16 mai « Journée internationale du vivre-ensemble en paix » pour que soient mobilisés régulièrement les efforts de la communauté internationale en faveur de la paix, de la tolérance, de l'inclusion, de la compréhension et de la solidarité, et l'occasion pour tous d'exprimer le désir profond de vivre et d'agir ensemble, unis dans la différence et dans la diversité, en vue de bâtir un monde viable reposant sur la paix, la solidarité et l'harmonie.

Journal des Nations Unies du 8 Décembre 2017

La journée internationale du vivre-ensemble en paix

Le texte présenté par l'Algérie à l'Assemblée générale des Nations Unies a été adopté sans vote et proclame le 16 mai « Journée internationale du vivre-ensemble en paix » pour que soient mobilisés régulièrement les efforts de la communauté internationale en faveur de la paix, de la tolérance, de l'inclusion, de la compréhension et de la solidarité, et l'occasion pour tous d'exprimer le désir profond de vivre et d'agir ensemble, unis dans la différence et dans la diversité, en vue de bâtir un monde viable reposant sur la paix, la solidarité et l'harmonie.

Journal des Nations Unies du 8 Décembre 2017

Ma première journée au lycée

La narratrice se rappelle d'une conversation qu'elle a eue durant sa jeunesse avec son grand-père.

- Meriem, Meriem ! Ton grand-père veut te voir. Il t'attend dans sa chambre. Meriem souleva le rideau et resta sur le pas de la porte.

- Entre, ma petite fille, entre. Assieds-toi près de moi. Tu es déjà au lycée « Il n'y a de puissance et de gloire qu'en toi mon Dieu », dit-il en se passant la main sur le visage, mais hier encore, tu étais une petite fille et te voilà à présent une jeune fille. Raconte-moi ta première journée au lycée.

- Tu es sûr que tu ne t'ennuieras pas ?

- Non, j'aurais l'impression d'effacer mes quatre années de détention dans les prisons du colonisateur. [...]

- Eh bien, voilà bwa, la veille de mon entrée au lycée, nous sommes allées au hammam, ma mère m'a frottée, astiquée et écorché la peau sans que j'émette une plainte. J'étais si fière et heureuse d'aller au lycée. Mwa m'avait acheté des vêtements neufs, des chaussures neuves, un cartable neuf aussi et un tablier en nylon. Le lendemain, je me suis levée en même temps que le soleil et j'ai vérifié que les cahiers neufs, les double-feuilles et les classeurs se trouvaient bien dans mon cartable, les stylos à encre et à bille aussi. Tu ne peux pas imaginer quel plaisir j'éprouvais. [...] Te rappelles-tu, bwa, lorsque mes sœurs revenaient du lycée et qu'elles se mettaient à parler latin, anglais entre elles pour nous faire enrager ? Eh bien, ce jour-là, ma revanche était prise : J'y étais moi aussi au lycée ! [...]


Lorsque je vis l'imposant perron de marbre de l'entrée du lycée, mon cœur battait à toute allure. La première chose qui me sauta aux yeux dans la cour, ce fut le spectacle de deux clans distincts. D'un côté, il y avait les Arabes et de l'autre les roumiyates. J'étais choquée car, au collège de Slane, tout le monde jouait ensemble.

*D'après Latifa Benmansour,
Le chant du lys et du basilic, éditions JC Lattès, 1990*


L'homme qui te ressemble

J'ai frappé à ta porte
J'ai frappé à ton cœur
Pour avoir bon lit
Pour avoir bon feu
Pourquoi me repousser ?
Ouvre-moi, mon frère... !
Pourquoi me demander
Si je suis d'Afrique
Si je suis d'Amérique
Si je suis d'Asie
Si je suis d'Europe ?
Ouvre-moi, mon frère... !
Pourquoi me demander
La longueur de mon nez
L'épaisseur de ma bouche
La couleur de ma peau
Et le nom de mes Dieux ?
Ouvre-moi, mon frère... !
Je ne suis pas un noir
Je ne suis pas un rouge
Je ne suis pas un jaune

Je ne suis pas un blanc
Mais je ne suis qu'un homme.
Ouvre-moi, mon frère... !
Ouvre-moi ta porte
Ouvre-moi ton cœur
Car je suis un homme
L'homme de tous les temps
L'homme de tous les cieux
L'homme qui te ressemble !



René Philombé, Petites gouttes de chant pour créer l'homme, Éd. Semences africaines, Cameroun (1977)



Martin Luther King lors d'un discours contre le racisme

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

On dresse le même constat que le texte précédent. En effet, il n'existe que des questions qui ne font autre chose qu'effleurer le contenu, faut-il le rappeler, si riche et incite de ce fait à une approche assez approfondie pour espérer dégager tous les dits et non-dits du texte. Ainsi, l'approche des auteurs s'inscrit davantage dans une conception solide de la culture qui repose essentiellement sur une quantité bien déterminée d'information à transmettre aux apprenants. Ce type d'approche comme, nous l'avons montré dans les pages précédentes, n'est point au service d'un enseignement efficient de l'altérité, car celle-ci préconise un enseignement actualisé qui tient compte du dynamisme de la culture et du sujet culturel qui est l'autre sans toutefois le réduire à un objet enseignable proprement dit. Une telle approche oblige l'apprenant de s'inscrire dans une perspective dynamique en interrogeant profondément ses idées d'une manière permanente.

La sixième catégorie d'analyse s'attache à la structuration du manuel comme indiqué dans le tableau qui suit :

		Éléments observables			PDT	U P	M	B	
		Structuration (transposition didactique)	Cohérence	Cohérence horizontale	Les prérequis sont-ils pris en compte ?	X			
Cohérence verticale	Les compétences retenues sont-elles visées par les contenus proposés ?						X		
Cohérence interne	Objectifs d'apprentissage adéquats							X	
	Contenus adéquats						X		
	Méthode d'enseignement adéquate				X				
	Méthode d'évaluation adéquate				X				
Éléments observables									
Organisation des	Grammaticale/structurale								

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

		Notionnelle/ fonctionnelle	
		Situationnelle	
		Thématique	X
		Éclectique	
	Progression didactique	Linéaire	
		En spirale	X
		Modulaire	

En dépit de la quantité acceptable de supports contenant des enseignements humanistes susceptibles de faire le point de départ de tout enseignement tendant à l'ouverture d'esprit et l'acceptation de la différence sans toutefois renoncer à son identité, nous constatons cependant une carence considérable quant aux questionnaires accompagnant les supports. En effet, les auteurs des manuels auraient dû amener l'apprenant à réfléchir profondément à toutes les questions et thématiques évoquées dans le manuel et dont on a parlé supra. Il n'est de ce fait pas question de sonder leurs opinions autour d'une thématique donnée, mais il s'agit bien de la travailler et de la restructurer de façon à ce que les représentations de l'apprenant aient le bien-fondé ; ce qui contribuera indubitablement à la promotion de la pensée complexe et rationnelle ; une condition sine qua non afin d'instaurer un dialogue plurilingue et interculturel.

La septième catégorie se rapporte aux supports et documents objets d'apprentissage : leur typologie, leur fréquence le long des pages du manuel ainsi que leur provenance. Le tableau ci-dessous montre en détail tous ces éléments :

Supports et documents	Typologie	Oui	Non	Nombre de textes en fonction de leur provenance			T
				Nationale	Francophone	Universelle	
				Texte littéraire	X		
Bande dessinée		X	/	/	/	/	
Image	X						

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

	Interview/ conversations		X	/	/	/	/
	Message publicitaire		X	/	/	/	/
	Chanson		X	/	/	/	/
	Article de presse	X		4	/	/	4
	Fables et poèmes	X		2	2	/	4
	Supports non identifiés		X				/
	Autres (préciser)	Textes incitant à la découverte de l'Algérie, texte scientifique, historique					34

Même si les supports littéraires ne sont pas si nombreux dans le manuel de la 4^e AM, leur qualité a toutefois fait toute la différence. La volonté des auteurs du manuel s'est clairement affichée à partir du moment où l'on a enregistré un nombre important de textes incitant à la découverte du pays ainsi que la culture nationale. Il s'agit bien d'imprégner les apprenants des traits caractéristiques de l'identité nationale tout en gardant une fenêtre ouverte sur la culture universelle, comme le montre le tableau récapitulatif des noms ainsi que des nationalités des auteurs proposés dans le manuel de la 4^e AM suivant :

Tableau 21: Auteurs de supports proposés dans le manuel par pays (manuel de 4^e AM, 2G)

Auteur	Nationalité
Azezoug Begag	Française
Mohamed Dib	Algérienne
Moulou Féraoun	Algérienne
Latifa Benmansour	Algérienne
Aurélien Laine	Française
Ibn Khaldoun	Tunisienne
Isabelle Iberhardt	Française
Charles Ravussin	Suisse

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

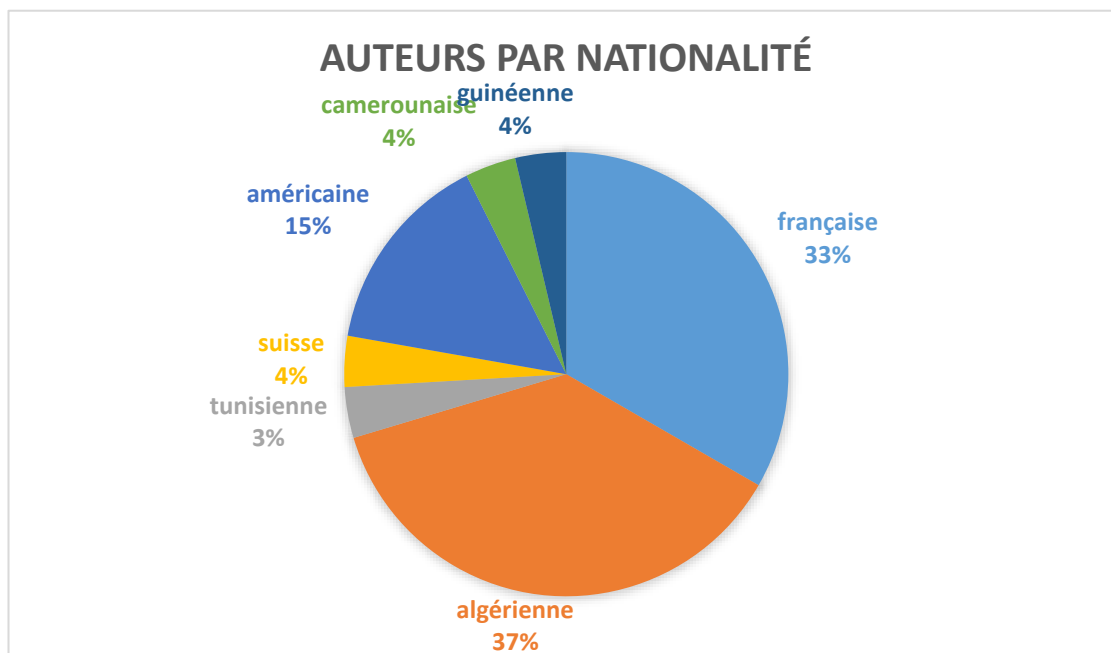
Slimane Azem	Algérienne
Salluste	Algérienne
Said Dahmani	Algérienne
Waciny laredj	Algérienne
Gisèle Halimi	Française
Ahmed Akkache	Algérienne
Jordan Elgrably	Américaine
Paul Guth	Française
Simone de Beauvoir	Française
Richard Wright	Américaine
Walter Tillage	Américaine
René Philombé	Camerounaise
Florent Breuil	Française
B. Badis	Algérienne
Dirrick Jensen	Américaine
Kafia Ait Allouache	Algérienne
Emilie Restout	Française
Fodéba Keita	Guinéenne
Anne Bernard	Française

Source : manuel de 4^e AM

Dans le manuel de 4^e AM de 2^e G, la volonté des concepteurs des manuels s'affiche clairement. En effet, ils ont pris en charge sur le même pied d'égalité et les productions émanant des Algériens et les productions provenant des Français. Le graphique suivant l'illustre bien :

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Figure 20: Auteurs par nationalité (manuel de 4^e AM de 2^e G)



La huitième catégorie d'analyse est en corrélation avec les tests d'évaluation. Le tableau qui suit montre bien sur quoi portera l'analyse :

Évaluation des apprentissages linguistiques et culturels	Éléments observables	Oui	Non	Nombre	
	Présence de test	X			
	Présence de repères et guide docimologiques	X		/	
	Type de test	De niveau		X	
		De progrès	X		7
		De contrôle		X	
Les tests visent-ils les apprentissages (inter)culturels ?		X			

En termes d'évaluation, le manuel de la 4^e AM obéit à la même logique prônée par les concepteurs dans les manuels précédents. Il contient des tests de progrès sans que ces tests-là interrogent d'une manière quelconque les apprentissages interculturels. Cela peut s'expliquer par la primauté de la logique grammaticale sur les autres dimensions

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

de la complexité de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, en particulier, en classe de FLE.

Chapitre VII : Les potentialités didactiques et pédagogiques des manuels de la deuxième génération

Conclusion

Il est clair que les différentes macro-transformations qu'a subies l'Algérie sur tous les plans ont amené les autorités éducatives algériennes à prendre des mesures importantes en termes de politiques éducatives et de choix didactiques et pédagogiques dont la mise en œuvre d'une nouvelle génération de manuel de FLE dans l'enseignement moyen constitue la vitrine. Une génération de manuels qui est censée couvrir toutes les nouveautés qui se sont installées dans les quatre coins du monde. Et ce via une didactique et une pédagogie appropriées, notamment la sélection des supports et des contenus. Une sélection qui se doit de répondre à une large gamme d'objectifs de tout type : préparer l'apprenant à un dialogue plurilingue et interculturel notamment. Cet objectif, pour être satisfait, passe nécessairement par un processus d'enseignement-apprentissage de longue haleine et se poursuivra à jamais.

Cela a fait l'objet du présent chapitre. En effet, après analyse, nous sommes amené à dire que les manuels de la 1^{re}, 2^e et 3^e AM, en dépit de leur actualité- celle-ci étant une caractéristique notable- ne favorisent que de façon assez limitée l'enseignement de la dimension culturelle. Ce qui fait surgir à la surface une vieille question : les langues si elles n'amènent pas les apprenants à une ouverture d'esprit et aussi à l'adoption de l'esprit du dialogue et de l'intercompréhension, à quoi serviront-elles alors ?

En revanche, la donne est tout à fait autre pour le manuel de la 4^e AM. Car ce dernier, de par ses thématiques assez riches, est susceptible de développer une compétence plurilingue et interculturelle ne serait-ce que partiellement. Seulement, il faudrait prêter attention aux démarches d'enseignements tout comme celles de l'évaluation afin de favoriser une formation en langue 2 à la hauteur des enjeux futurs. Une formation qui doit fournir une réponse ad hoc aux aspirations individuelles et plurielles de toute la société algérienne.

CHAPITRE

8

**LE DISCOURS INTERCULTUREL
DANS LES MANUELS DES DEUX
GENERATIONS : ETUDE
COMPARATIVE**

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Introduction

L'analyse des deux générations de manuels de FLE destinés aux apprenants de l'enseignement moyen a rendu compte de l'état de didactisation de la dimension culturelle de la langue française. Néanmoins, elle reste insuffisante. En effet, elle doit être complétée par une autre démarche qualitative, dans notre cas, la démarche comparative. Et ce pour mieux rendre compte de l'évolution de l'enseignement de cette dimension culturelle et/ ou la CI. Partant, il sera question dans ce chapitre de mener une comparaison entre les manuels de la 1^{re} G et ceux de la 2^e G avec pour objectif de trancher la question d'une soi-disant meilleure prise en charge de la dimension culturelle dans les manuels de la 2^e G par rapport à ceux de la 1^{re} G.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la grille de comparaison que nous avons élaborée et explicitée dans le chapitre méthodologique. Pour rappel, cette grille se compose de six catégories de comparaison à savoir :

- discours des auteurs des manuels : et ce pour voir notamment leur positionnement didactique à l'égard de la question de la CI et son enseignement ;
- typologie des supports et des documents : il s'agit d'identifier la nature des supports didactiques utilisés dans le manuel, et dire si le choix des auteurs correspond aux objectifs d'apprentissage assignés à la discipline ;
- contenu des manuels : par là, on entend le contenu linguistique, pragmatique et culturel des supports textuels retenus pour appuyer les apprentissages ;
- transposition didactique : voir si la progression ainsi que l'organisation didactique sont au service de la CI.
- évaluation : en termes d'évaluation, il est question des démarches évaluatives retenues dans les manuels des deux générations. Plus précisément, c'est le rapport à la CI qui sera interrogé.
- cohérence : outre le fait d'estimer le degré d'adéquation des contenus aux objectifs et compétences définis dans le programme de la discipline, il s'agit d'examiner également la manière dont les manuels objets de comparaison ont été conçus et dire si une telle conception est favorable au développement d'une CI.

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

1. Étude comparative des manuels des deux générations dans l'enseignement moyen en Algérie

Les tableaux qui suivent mettent l'accent sur le contenu (inter)culturel dans les deux générations de manuels de FLE destinés aux apprenants du cycle moyen. En effet, il s'agit de comparer les trouvailles pour voir dans quelle mesure les concepteurs ont-ils pu et/ ou su introduire une dimension clé de l'apprentissage de langue 2 en la dimension culturelle en classe de FLE.

1.1. Les manuels de 1^{re} année moyenne

La comparaison qui suit repose sur des paramètres que l'on a retenus dans la grille de comparaison évoquée dans le chapitre méthodologique.

1.1.1. Discours des auteurs des manuels

Paramètre	Items	Niveau				1 ^{ère} année moyenne			
		Manuel de 1 ^{ère} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Discours des auteurs des manuels	Le discours des auteurs s'inscrit-il dans une perspective d'ouverture sur l'autre ?	X				X			
	Les auteurs se donnent-ils les moyens pour mettre en œuvre ce à quoi ils aspirent ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Les deux textes constituant « l'avant-propos » de chacun des manuels en question laissent à penser que les concepteurs s'inscrivent plutôt dans une perspective de l'apprentissage de la langue 2 suivant une logique autant linguistique et grammaticale que communicative et interculturelle. Cela a engendré une mise à l'écart de tout un panel de moyens didactiques et de choix pédagogiques qui auraient pu fournir un soutien consistant afin de développer une compétence complexe, plurilingue et interculturelle. De même pour les moyens et les outils évoqués dans les deux textes pour appuyer le processus d'enseignement-apprentissage. Ceux-ci ne répondent pas de la meilleure façon possible aux exigences, souvent, extrêmes et complexes des situations pédagogiques.

1.1.2. Typologie des supports et des documents

Cette deuxième catégorie de comparaison porte sur la typologie des supports ainsi que les documents :

		Niveau				1 ^{ère} année moyenne			
Paramètre	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Typologie des supports et des documents	Les supports retenus sont-ils variés ?		X					X	
	Les supports ont-ils fait l'objet d'une sélection critériée ?				X				X

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

L'étude analytique des manuels de 1^{re} AM a révélé que les supports et les documents sont beaucoup plus variés dans le manuel de 1^{re} AM de la 2^e G par rapport à son prédécesseur. En effet, les supports et les documents dont il est question se rapportent davantage aux thématiques retenues dans le programme officiel du palier et qui sont : la santé, le progrès de la science et technologie et l'environnement. Leur actualité leur a offert un avantage précieux par rapport aux autres thématiques. Il s'ensuit donc que le seul critère observé lors de cette sélection est bien le critère d'actualité. Une actualité qui est d'autant plus rigoureuse en offrant une perception pratique du monde autour que celle comprise dans le manuel de la 1^{re} G.

1.1.3. Contenu des manuels

La troisième catégorie de comparaison s'intéresse aux contenus thématiques des deux manuels ainsi que les indications mettant en relief les particularités de la société cible :

Paramètre	Niveau				1 ^{ère} année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Contenu des manuels	Le Contenu linguistique et pragmatique favorise-t-il un dialogue interculturel ?	X				X			
	Le contenu socioculturel reflète-t-il les règles régissant la société cible ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Le contenu thématique des supports rend-il compte des rapports interpersonnels dans la société cible ?	Les contenus des supports contiennent-ils des indications sur le caractère socioculturel des actants ?	Les contenus des supports donnent-ils des indications sur le contexte spatial et situationnel de la communication ?							
X	X	X							
X	X	X							

D'après le tableau, il semble que ni les manuels de 1^{er} G ni ceux de la 2^e G ne tiennent compte de certains contenus susceptibles de dresser les fondements d'un dialogue plurilingue et interculturel en première année moyenne. Les contenus tels qu'ils sont proposés dans les manuels en question sont certes d'actualité ; néanmoins, ils donnent à penser que la langue 2 est enseignée dans une visée utilitariste ; c'est-à-dire, elle sert un moyen de communication sans pour autant s'occuper de son aspect humaniste selon qu'elle transmet une culture et une vision du monde autres que celles de l'apprenant. Une fois mis en évidence à travers une pratique enseignante responsable et réfléchie, cet aspect enrichira sans aucun doute, de façon notable, son imaginaire et l'incitera par la même et se reconstruire en permanence.

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

1.1.4. Transposition didactique

Paramètre	Niveau				1 ^{ère} année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Transposition didactique	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être retenus contribuent-ils au développement de la compétence (inter)culturelle ?	X				X			
	Les apprentissages sont-ils organisés de façon à favoriser l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			
	La progression proposée est-elle au service de l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			

Aussi riches soient-elles, la progression et l'organisation didactique ne favorisent pas, néanmoins, le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle. Car elles

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

s'inscrivent davantage dans une perspective de développement de compétences linguistiques proprement dites. Pour peu que l'organisation didactique repose sur des thématiques fort variées et à la mode, leur didactisation demeure objet à redéfinir. En effet, pour s'y prendre, elle doit tenir compte de tous les paramètres de la complexité pédagogique et didactique du processus d'enseignement-apprentissage notamment la tranche d'âge du public destinataire, ses préférences et surtout ses styles et stratégies d'apprentissage.

1.1.5. Evaluation

Paramètre	Niveau				1 ^{ère} année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Evaluation	Les démarches d'évaluation retenues tiennent-elles compte de la dimension culturelle ?	X				X			
	Les démarches d'évaluation permettent-elles de réaliser des progrès ?		X				X		

Il est tout à fait logique que si les contenus et supports retenus dans les manuels de 1^{re} AM (1^{er} et 2^e G) ne ciblent pas la compétence (inter)culturelle, son évaluation ne sera pas de mise. Car l'on ne peut jamais mettre en œuvre un dispositif d'évaluation dont l'objet est non identifié et/ ou non enseigné. En effet, il faudrait tout d'abord commencer par introduire la dimension culturelle de la langue 2 sous forme de contenus, pas

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

nécessairement, qu'ils regorgent de représentations sociales de la société cible, mais au moins, représentatifs de celle-ci.

1.1.6. Cohérence

		Niveau				1 ^{ère} année moyenne			
Paramètre	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Cohérence	Le manuel traduit-il les objectifs et compétences prescrits dans le programme officiel ?			X				X	
	La façon dont le manuel a été conçu favorise-t-elle l'acquisition d'une compétence interculturelle ?	X				X			
	Le manuel s'apprête-t-il à une lecture plurielle ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Les manuels de la 1^{re} AM des deux générations traduisent certes, et ce d'une manière plus au moins satisfaisante, les objectifs et les compétences retenus dans le programme ministériel, cependant il ne s'apprête ni à une lecture plurielle ni à une éventuelle exploitation pédagogique en vue de faire asseoir un enseignement, selon les besoins, mais également les caractéristiques du public visé, d'une dimension culturelle. Et ce à partir du peu de supports qui y figurent.

Par ailleurs, l'aspect technique à visée utilitariste des apprentissages prime sur les autres aspects de l'action d'éducation. Cela entravera la mise en œuvre d'un processus d'éducation en langue 2 notamment la construction de la personne de l'apprenant en l'incitant en permanence à la réflexion.

1.2. Les manuels de la 2^e année moyenne

Cette comparaison s'appuiera sur :

1.2.1. Discours des auteurs des manuels

Discours des auteurs représente la première catégorie de comparaison :

Paramètre	Items	Niveau				2 ^e année moyenne			
		Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Discours des auteurs des manuels	Le discours des auteurs s'inscrit-il dans une perspective d'ouverture sur l'autre ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	Les auteurs se donnent-ils les moyens pour mettre en œuvre ce à quoi ils aspirent ?		X				X		
--	---	--	----------	--	--	--	----------	--	--

Tous les manuels sont construits à partir de la même logique avec quelques nuances près. En effet, les textes de l'avant-propos des manuels de la 2^e année (1^{er} et 2^e G) ne se posent pas la question de la dimension culturelle de l'apprentissage de la langue 2. Il n'y a ainsi aucune nouveauté enregistrée dans le manuel de la 2^e G lequel est censé tenir compte une telle dimension vu qu'il incarne l'innovation.

1.2.2. Typologie des supports et des documents

Typologie des supports et des documents constitue la deuxième catégorie de comparaison :

Paramètre	Niveau				2 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Typologie des supports et des documents	Les supports retenus sont-ils variés ?			X			X		

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	Les supports ont-ils fait l'objet d'une sélection critériée ?	X					X			
--	---	----------	--	--	--	--	----------	--	--	--

En dépit de la gamme de choix assez riche (roman, nouvelle, théâtre...) qui s'offre aux élaborateurs des manuels, ceux-ci ont préféré le conte, la fable et la légende aux autres supports. Il semble que c'est leur structure narrative accessible aux apprenants qui en est la raison. Pour les concepteurs, ces trois types de textes feront l'affaire et partant ils serviront d'excellents supports pour travailler la narration, jusqu'à présent, réduite à de simples conglomérats de textes à dominante narrative empruntée à certains auteurs et dont les critères de sélections n'ont pas été explicités.

1.2.3. Contenu des manuels

La troisième catégorie de comparaison portera sur les contenus linguistiques, pragmatiques, thématiques et (inter)culturel :

Paramètre	Niveau	2 ^e année moyenne								
		Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
			P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Contenu des manuels	Le Contenu linguistique et pragmatique favorise-t-il un dialogue interculturel ?	X				X				

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Les contenus des supports donnent-ils des indications sur le contexte spatial et situationnel de la communication ?	Les contenus des supports contiennent-ils des indications sur le caractère socioculturel des actants ?	Le contenu thématique des supports rend-il compte des rapports interpersonnels dans la société cible ?	Le contenu socioculturel reflète-t-il les règles régissant la société cible ?
X	X	X	
			X
X	X	X	X

Ni le manuel de la 1^{re} G ni celui de la 2^e G semblent en mesure de tenir compte de tout ce qui se rapporte à cette dimension clé de l'apprentissage de la langue 2 qui est la dimension culturelle. À la rigueur, les contenus des deux manuels répondent dans l'ensemble à des exigences minimales de la situation de narration : cadre spatio-

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

temporel, présence de personnages, l'intrigue, péripéties et enfin, une issue à l'intrigue et fin d'histoire. Même pour le peu de représentations que l'on repère ici et là dans les supports, ceci traduit souvent une pensée universelle sans aucune spécificité liée à la société d'accueil de la langue à enseigner, d'où l'urgence d'une remise en question des choix opérés par les concepteurs afin de prendre en charge la dimension culturelle de la langue cible et équilibrer ainsi le processus de formation.

1.2.4. Transposition didactique

Paramètre	Niveau				2 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	U P	M	B	PDT	UP	M	B
Transposition didactique	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être retenus contribuent-ils au développement de la compétence (inter)culturelle ?	X				X			
	Les apprentissages sont-ils organisés de façon à favoriser l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	La progression proposée est-elle au service de l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			
--	---	----------	--	--	--	----------	--	--	--

D'un point de vue didactique, les supports dans les deux générations de manuels sont plus ou moins variés, néanmoins leur didactisation pose problème. En effet, former à une langue 2 c'est permettre à l'apprenant de s'imprégner de la civilisation, mais également de la culture de cette langue sans pour autant renoncer à la sienne. Il s'agit de l'amener petit à petit, et ce au moyen de savoirs pratiques et fonctionnels à un certain comparatisme relativisant pour qu'il puisse laisser s'enchevêtrer deux cultures diamétralement différentes en l'occurrence : sa propre culture et la culture véhiculée par la langue à apprendre. Et ce dans une optique complexe qui permet des aller-retour entre les deux voire trois langues sans complexe aucun, suivant les exigences de la situation et faire ainsi fonctionner sa compétence plurilingue.

1.2.5. Evaluation

		Niveau				2 ^e année moyenne			
Paramètre	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Evaluation	Les démarches d'évaluation retenues tiennent-elles compte de la dimension culturelle ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	Les démarches d'évaluation permettent-elles de réaliser des progrès ?		X					X	
--	---	--	----------	--	--	--	--	----------	--

Les démarches d'évaluation qui figurent dans les deux générations de manuels ne favorisent qu'un progrès linguistique. Il s'agit en d'autres termes, d'apprendre à l'élève à raconter une histoire composée généralement de trois moments clés : situation initiale, péripéties et une situation finale. À aucun moment dans les deux manuels objets de comparaison n'est question de solliciter la réflexion de l'apprenant sur un détail ou une représentation sociale identifiée quelque part pour en faire objet à débat et l'amener ainsi et repenser le naturel que l'est le monde qui l'entoure.

1.2.6. Cohérence

Paramètre	Items	Niveau				2 ^e année moyenne			
		Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Cohérence	Le manuel traduit-il les objectifs et compétences prescrits dans le programme officiel ?			X				X	

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	La façon dont le manuel a été conçu favorise-t-elle l'acquisition d'une compétence interculturelle ?	X					X		
	Le manuel s'apprête-t-il à une lecture plurielle ?	X					X		

Les manuels des deux générations ont le mérite de traduire dans une grande mesure les compétences et objectifs assignés par le programme officiel à la discipline. Les compétences et objectifs dont il est question ici sont d'ordre linguistique et langagier. Il a été enregistré cependant, une carence notable quant au développement d'une compétence (interculturelle) prônée par le programme sous la dénomination « ouverture sur le monde ». Cette absence non justifiée, après avoir amputé à la langue 2 une de ses deux jambes qui est la culture, a fait de son enseignement, un enseignement boiteux et léthargique courant le risque de s'enfoncer de plus en plus dans une pédagogie mécanique que l'on a délaissée au profit d'une pédagogie active et responsabilisant.

1.3. Les manuels de la 3^e année moyenne

La comparaison entre le manuel de 3^e année de la 1^{re} G et celui de la 2^e G, s'articule autour des éléments suivants :

1.3.1. Discours des auteurs des manuels

Cette première catégorie de comparaison a pour objet le discours des auteurs :

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Paramètre	Niveau				3 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Discours des auteurs des manuels	Le discours des auteurs s'inscrit-il dans une perspective d'ouverture sur l'autre ?	X				X			
	Les auteurs se donnent-ils les moyens pour mettre en œuvre ce à quoi ils aspirent ?		X				X		

À l'instar des manuels analysés et comparés jusqu'à présent, les textes de l'avant-propos des manuels de 3^e année n'évoquent pas une éventuelle introduction de la compétence (inter)culturelle. Toutefois, les auteurs se donnent tout de même les moyens pour mettre en œuvre ce dont ils aspirent, notamment le développement d'une compétence linguistique au sens strict du terme sans avoir à se soucier des autres composantes d'une compétence plus globale. Cette dernière est la compétence de communication avec sa composante plurilingue et interculturelle.

1.3.2. Typologie des supports et des documents

La deuxième catégorie de comparaison prend pour objet la typologie des supports ainsi que les documents :

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Paramètre	Niveau				3 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	U P	M	B	PDT	U P	M	B
Typologie des supports et des documents	Les supports retenus sont-ils variés ?			X			X		
	Les supports ont-ils fait l'objet d'une sélection critériée ?	X				X			

Avec une cinquantaine de textes de natures différentes (articles de presse, textes littéraires, textes incitant au tourisme, etc.), les deux manuels de 3^e année présentent une richesse considérable. Cette richesse susciterait auprès de l'apprenant l'envie de lire, mais également d'écrire. À cet égard, il s'agit d'un objectif vers lequel tend l'action entreprise par les concepteurs et ce à travers toutes les pages des manuels. Cependant, si la richesse des supports constitue un atout, il n'en est pas question pour les critères de leur sélection qui demeurent méconnus. Mais il semble tout de même que les auteurs des manuels se sont appuyés sur des orientations de type général comprises dans le programme telles que : en 3^e année, le type de texte à étudier est le narratif.

1.3.3. Contenu des manuels

Les contenus des manuels feront l'objet de la troisième catégorie de comparaison entre les manuels des deux générations :

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Paramètre	Niveau				3 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Contenu des manuels	Le Contenu linguistique et pragmatique favorise-t-il un dialogue interculturel ?	X					X		
	Le contenu socioculturel reflète-t-il les règles régissant la société cible ?	X				X			
	Le contenu thématique des supports rend-il compte des rapports interpersonnels dans la société cible ?	X				X			
	Les contenus des supports contiennent-ils des indications sur le caractère socioculturel des actants ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	Les contenus des supports donnent-ils des indications sur le contexte spatial et situationnel de la communication ?	X				X			
--	---	---	--	--	--	---	--	--	--

Hormis la rubrique « je donne mon point de vue » introduite dans le manuel de 3^e AM de la 2^e G, tous les enseignements inclus dans les deux livres scolaires semblent construits sur une logique linguistique et ne favorisent pas de ce fait un véritable échange communicatif et/ ou pragmatique. Plus précisément, le contenu pragmatique et culturel des supports et des consignes compris dans les deux manuels est non seulement insuffisant, mais il ne pointe guère les apprentissages culturels. Il nécessite en effet une revalorisation afin d’instaurer un réel enseignement-apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE.

1.3.4. Transposition didactique

		Niveau				3 ^e année moyenne			
Paramètre	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Transposition didactique	Les savoirs, savoir-faire et savoir-être retenus contribuent-ils au développement de la compétence (inter)culturelle ?	X				X			

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Les apprentissages sont-ils organisés de façon à favoriser l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			
La progression proposée est-elle au service de l'E-A de la dimension culturelle ?	X				X			

Dans les deux manuels de 3^e année, la transposition didactique ne permet pas de faire asseoir un enseignement à base culturel pour voir se développer une compétence (inter)culturelle. Et pourtant, ce devrait l’être dans le manuel de la 2^e G notamment qu’il est censé traduire le mouvement universel des mutations advenues et à advenir dans le monde dont l’éclatement des frontières ainsi que le rapprochement culturel constituent la devise. Cette réalité nouvelle à facettes multiples appelle une réflexion à la fois complexe et responsable pour espérer échapper à sa pesanteur durable. Chose qui pour l’instant n’est pas prise en charge par le processus de rénovation des manuels scolaires en Algérie.

1.3.5. Evaluation

L’évaluation fera l’objet de la quatrième catégorie de comparaison entre les deux manuels de 3^e AM:

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Paramètre	Niveau				3 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	U P	M	B	PDT	UP	M	B
Evaluation	Les démarches d'évaluation retenues tiennent-elles compte de la dimension culturelle ?	X				X			
	Les démarches d'évaluation permettent-elles de réaliser des progrès ?		X				X		

À l'égard de la question de l'évaluation des apprentissages de types culturels, faut-il retenir que celle-ci n'est pas de l'ordre du jour. Ce constat, valable pour les deux manuels, est principalement dû à la non-prise en charge de la dimension culturelle dans le processus de transposition didactique dans les manuels. Il convient également de souligner que les tests d'évaluations figurant dans les manuels en question, permettent aux apprenants de réaliser des progrès minuscules, car ils se présentent comme auxiliaire pour consolider les acquis aussi bien linguistiques que les autres acquis relevant de natures différentes.

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

1.3.6. Cohérence

Paramètre	Niveau				3 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Cohérence	Le manuel traduit-il les objectifs et compétences prescrits dans le programme officiel ?			X				X	
	La façon dont le manuel a été conçu favorise-t-elle l'acquisition d'une compétence interculturelle ?	X				X			
	Le manuel s'apprête-t-il à une lecture plurielle ?	X				X			

Même si que l'examen des manuels a permis d'enregistrer une certaine conformité des objectifs et des compétences retenus dans le programme officiel de la discipline aux objets d'enseignements qui sont les contenus et les supports des manuels, la façon dont

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

ceux-ci sont traduits dans le manuel ne favorise pour autant pas l'acquisition d'une compétence plurilingue et (inter)culturelle. Cela interpelle les concepteurs et rend de ce fait une remise en question de la cohérence globale du livre scolaire à plusieurs titres plus qu'indispensable.

1.4. Les manuels de la 4^e année moyenne

La comparaison entre le manuel de 4^e AM de la 1^{re} G et celui de la 2^e G, prend pour objet les catégories suivantes :

1.4.1. Discours des auteurs des manuels

La première catégorie de comparaison se rapporte aux discours des concepteurs des manuels :

Paramètre	Items	Niveau				4 ^e année moyenne			
		Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Discours des auteurs des manuels	Le discours des auteurs s'inscrit-il dans une perspective d'ouverture sur l'autre ?	X				X			
	Les auteurs se donnent-ils les moyens pour mettre en œuvre ce à quoi ils aspirent ?		X				X		

Le discours des concepteurs des manuels dans les deux textes de l'avant-propos ne s'inscrit pas dans une perspective d'ouverture sur l'autre. Les auteurs se sont uniquement contentés d'évoquer la situation de communication sans avoir la peine

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

d'apporter quelques précisions dessus. En revanche, les moyens et les outils pédagogiques et didactiques mis en œuvre dans les deux manuels de 4^e année sont pertinents et semblent convenir aux objectifs et compétences définis dans le programme (1^{er} et 2^e G).

1.4.2. Typologie des supports et des documents

La deuxième catégorie de comparaison correspond à la typologie des supports ainsi que les documents pédagogiques :

Paramètre	Niveau				4 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Typologie des supports et des documents	Les supports retenus sont-ils variés ?			X					X
	Les supports ont-ils fait l'objet d'une sélection critériée ?	X				X			

La comparaison a révélé que les supports et les documents sont plus variés et riches dans le manuel de 4^e année de la 2^e G par rapport à ceux du manuel de la 1^{re} G. Cela traduit la volonté des élaborateurs des manuels ; une volonté selon laquelle la construction de l'esprit à la fois ouvert et critique chez l'apprenant est désormais plus que nécessaire.

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Par ailleurs, il semble que le seul critère sur lequel devrait reposer la sélection est bien l'adéquation aux objectifs et compétences poursuivis au travers les enseignements à dispenser en classe.

1.4.3. Contenu des manuels

La troisième catégorie de comparaison est faite des contenus thématiques des deux manuels ainsi que la présence d'indications sur des spécificités propres à la société cible :

Paramètre	Niveau				4 ^e AM				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	UP	M	B	P DT	UP	M	B
Contenus des manuels	Le Contenu linguistique et pragmatique favorise-t-il un dialogue interculturel ?		X				X		
	Le contenu socioculturel reflète-t-il les règles régissant la société cible ?		X				X		
	Le contenu thématique des supports rend-il compte des rapports interpersonnels dans la société cible ?	X					X		

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

	Les contenus des supports contiennent-ils des indications sur le caractère socioculturel des actants ?	X					X		
	Les contenus des supports donnent-ils des indications sur le contexte spatial et situationnel de la communication ?		X				X		

Dans l'ensemble, et du point de vue de la qualité de leurs contenus, il s'ensuit de la comparaison menée entre les deux manuels que le manuel de la 2^e G s'apprête le mieux à abriter une expérience à l'altérité à partir des différences culturelles. Seulement, il convient pour l'enseignant d'adopter une démarche allant avec les besoins réels de ses apprenants en termes du dialogue interculturel afin de ne pas leur brouiller les pistes d'apprentissage face aux enseignements de type (inter)culturel.

1.4.4. Transposition didactique

La quatrième catégorie de comparaison soulève la question de la transposition didactique dans les deux manuels de 4^e AM :

Paramètre	Niveau				4 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

1.4.5. Evaluation

La cinquième catégorie de comparaison met en évidence la problématique de l'évaluation dans les deux générations de manuels :

Paramètre	Niveau				4 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		PDT	UP	M	B	PDT	UP	M	B
Evaluation	Les démarches d'évaluation retenues tiennent-elles compte de la dimension culturelle ?	X					X		
	Les démarches d'évaluation permettent-elles de réaliser des progrès ?		X					X	

À propos des démarches d'évaluation, il est à noter que celles-ci ne répondent pas certes aux exigences requises définies par la littérature scientifique, néanmoins, elles ont le mérite notamment dans le manuel de la 2^e G, de donner à réfléchir aux apprenants, lors des stations pédagogiques dédiées à l'évaluation observée à la fin de chaque séquence pédagogique, à une thématique incontournable, celle du rapport à l'autre. Cette dernière représente par ailleurs un enjeu capital pour le monde aujourd'hui.

1.4.6. Cohérence

La sixième catégorie de comparaison pose la question de la cohérence globale des manuels de 4^e AM :

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Paramètre	Niveau				4 ^e année moyenne				
	Items	Manuel de 1 ^{re} G				Manuel de 2 ^e G			
		P DT	U P	M	B	P DT	U P	M	B
Cohérence	Le manuel traduit-il les objectifs et compétences prescrits dans le programme officiel ?			X					X
	La façon dont le manuel a été conçu favorise-t-elle l'acquisition d'une compétence interculturelle ?	X						X	
	Le manuel s'apprête-t-il à une lecture plurielle ?	X					X		

Après comparaison, force de constater que le nouveau manuel traduit, et ce dans une grande mesure les objectifs et compétences assignés au palier. Compte tenu de la façon dont il a été conçu, le manuel de la 2^e G augmente notablement les chances de

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

l'apprenant pour développer une CI, si cette conception est conjuguée à une exploitation pédagogique dans une optique d'ouverture par l'enseignant.

Chapitre VIII : Le discours interculturel dans les manuels des deux générations : étude comparative

Conclusion

Le long de ce chapitre, il a été question de comparer les quatre manuels des deux générations. Cette comparaison, rappelons-le, a été menée à partir d'une grille de comparaison.

En effet, l'étude comparative a révélé que pour les manuels de la 1^{re} AM, il s'agit bien d'une conception techniciste utilitariste dont l'objectif demeure la prise en charge des problèmes et/ ou problématique d'actualité tels que l'écologie, le progrès scientifique, etc.

Quant aux manuels de la 2^e et 3^e AM, car faisant partie du même palier d'apprentissage, il s'agit pratiquement de la même conception notamment en termes de didcatisation de la dimension culturelle de la langue enseignée. Celle-ci passe sous silence et sans aucune nouveauté enregistrée. Sinon, la substitution de certains supports textuels à d'autres avec toujours les mêmes objectifs d'apprentissage.

Pour ce qui est des manuels de la 4^e AM, il est enregistré une meilleure prise en charge de cette dimension essentielle de l'apprentissage de la langue 2 dans le manuel de la 2^e G. Ladite prise en charge est mise en œuvre à travers des thématiques prometteuses notamment : « vivre ensemble », « combattre le racisme dans le monde », « non à la violence », « la promotion des valeurs de la tolérance et du respect de l'autre », etc.

Dans l'ensemble, le manuel de la 4^e AM de la 2^e G comparé à celui de la 1^{re} G, rend mieux compte de la CI : une conception propice qui nécessite, seulement, certains réajustements en termes notamment de démarches et pratiques évaluatives prescrites dans le manuel pour promouvoir davantage l'enseignement de cette dimension.

Au final, si les auteurs des manuels ont eu le mérite d'introduire, d'une manière assez timide, l'enseignement d'une dimension culturelle, il n'en est pas moins vrai que pour les enseignants de s'inscrire dans une optique favorisant le développement d'une posture apprenante dynamique auprès de l'apprenant qui lui permet à l'avenir de s'engager dans un dialogue plurilingue et interculturel, espace propice, pour voir sa compétence (inter)culturelle fonctionner et se perfectionner d'une manière constante, mais aussi en permanence.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

De toute évidence, l'enseignement de toute langue est essentiellement un enseignement de sa culture. Le FLE en Algérie n'échappera pas à ce cas de figure. Cependant, enseigner une langue-culture autre implique obligatoirement la mise en œuvre de moult moyens, mais également de stratégies et d'approche susceptibles de rendre cet enseignement efficace, voire optimal. L'objectif est d'inciter l'apprenant à revisiter son mode de penser et/ ou de fonctionnement afin de lui permettre d'agir convenablement et en fonction des situations d'échange, de plus en plus complexes, qui s'offrent à lui. C'est ainsi que nous avons décidé de nous intéresser au manuel scolaire de l'enseignement moyen étant donné qu'il constitue un creuset de culture et de civilisation mais également un médiateur à la fois linguistique et culturel par excellence. Plus précisément, nous nous sommes focalisé sur la façon dont est didactisée la culture de la langue cible dans les manuels de FLE au cycle moyen et ce depuis la réforme de 2003 ; où nous avons pris pour corpus d'étude deux générations de manuels supposées différentes, dans une optique analytique et comparative afin de voir l'évolution de la didactisation de la dimension culturelle et si elle est mieux valorisée dans les manuels de la 2^e G.

Cette problématique complexe exige une approche complexe afin de pouvoir examiner tous les aspects qui s'y rapportent. En effet, après avoir dressé un état de choses et pointé les micro et/ou macro transformations de l'enseignement en Algérie allant de l'indépendance jusqu'à 2003, nous nous sommes attardé sur la nature du changement introduit dans la sphère éducative depuis 2003 avec un examen fin des principaux moyens mis en œuvre notamment logistique, pédagogique et didactique et dont les manuels constituent une partie prenante. Car l'ouverture vers laquelle tendent les autorités éducatives en Algérie via des langues étrangères, imposée par ailleurs par des impératifs socioéconomiques nationaux et internationaux, requiert outre la conjugaison d'efforts à plusieurs échelles, la prise en compte des deux principaux paramètres, gage de réussite, à savoir : la contextualisation/ modélisation et la sélection des modalités de mise en œuvre adéquates. Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra espérer avoir un résultat satisfaisant.

Par ailleurs, tenir un discours favorable à l'égard de l'altérité est une chose, le mettre en œuvre en est une autre. Pour réussir, il faudrait s'investir dans les interstices qui

séparent deux individus appartenant à deux groupes sociaux différents et ce afin de rendre durable cette dimension universelle. À cet égard, l'interculturel se présente comme espace fructueux qui fera de la rencontre entre l'apprenant de la langue autre et l'autre en tant que tel, une véritable aventure métamorphosable. Cette dernière doit le plonger dans une profonde quête de soi au moyen d'un processus de questionnement interne critique et permanent à travers des stimuli, mais aussi des approches didactiques et interculturelles hautement réfléchies. Ainsi, après avoir confectionné nos outils de recherche et de collectes de données notamment la grille d'analyse et la grille de comparaison, nous nous sommes lancé dans la partie pratique de notre étude : analyser deux générations de manuels destinés aux apprenants de l'enseignement moyen en contexte national.

L'analyse a révélé que les manuels en question sont d'une qualité matérielle assez appréciée aujourd'hui à l'école, et qu'ils tiennent compte de tout le volet linguistique. Leurs contenus attestent également dans une moyenne mesure d'une certaine richesse et d'actualité, toutefois, la communication interculturelle, les méthodes d'enseignement ainsi que celles d'évaluation qui y sont retenues (surtout dans les manuels de 1^{ère}, 2^e et 3^e AM) semblent inopérantes et demeurent de ce fait loin de favoriser le développement d'esprit critique ; critère incontournable pour amener l'apprenant au stade d'expérimentation de l'altérité.

Excepté les manuels de 4^e AM (1^{ère} et 2^e G), les deux générations de manuels de FLE présentent un fort degré d'ethnocentrisme. L'imaginaire collectif national est notablement valorisé notamment dans les manuels de première, deuxième et troisième années.

Il a été enregistré un nombre bien important de supports textuels provenant de la littérature nationale et de l'ailleurs dont le potentiel en termes de codes socioculturels et d'enseignements interculturels est très significatif. Néanmoins, la façon dont ils ont été approchés soulève un certain nombre d'interrogations et renouvelle encore le débat autour de l'articulation langue-culture et son intégration de la meilleure façon possible dans la conception des manuels.

En revanche, le manuel de 4^e AM traduit une volonté réelle pour aller vers l'autre en développant chez l'apprenant algérien une compétence plurilingue et interculturelle. Ce résultat donne à penser que les concepteurs des manuels suivent la logique sur

laquelle reposent tout l'enseignement moyen avec les trois paliers, rappelons-le : initiation en première année ; approfondissement en deuxième et troisième année et perfectionnement en quatrième année. Cela dit, développer une compétence plurilingue et interculturelle s'inscrit désormais dans une logique perfectionniste de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Sur un autre plan, l'étude comparative a permis de savoir que pour les manuels de la 1^{re} AM, il s'agit bien d'une conception techniciste utilitariste dont l'objectif demeure la prise en charge des problèmes et/ ou problématique d'actualité telle que l'écologie, le progrès scientifique, etc. Quant aux manuels de la 2^e et 3^e AM, car faisant partie du même palier d'apprentissage, il s'agit pratiquement de la même conception notamment en termes de didactisation de la dimension culturelle de la langue enseignée.

Pour ce qui est des manuels de la 4^e AM, il a été enregistré une meilleure prise en charge de cette dimension essentielle de l'apprentissage de la langue 2 dans le manuel de la 2^e G. Ladite prise en charge est mise en œuvre à travers des thématiques prometteuses notamment : « *vivre ensemble* », « *combattre le racisme dans le monde* », « *non à la violence* », « *la promotion des valeurs de la tolérance et du respect de l'autre* », etc.

Globalement, les manuels de la 2^e G rend mieux compte de la dimension culturelle. Seulement, leur conception requiert certains réajustements en termes de démarches d'enseignement et pratiques évaluatives afin de promouvoir davantage l'enseignement de cette dimension et par là favoriser le développement d'une CI.

Après analyse et comparaison, et afin d'optimiser l'enseignement de la langue-culture 2 en Algérie, il nous est permis de formuler les propositions suivantes :

Une innovation digne de nom se doit de pointer les insuffisances constatées dans la société. Elle sert à combler les failles repérées dans un système éducatif ou sociétal donné. Bref, une innovation se définit par les moyens qu'elle se donne pour la mise en œuvre. Cela dit, il est temps pour mettre en place, en Algérie, un référentiel de(s) compétence(s) (inter)culturelle(s). En ce sens, le travail réalisé par le CECRL pourrait alimenter le débat sur ce sujet, servir de modèle aux élaborateurs de manuels et par ricochet aboutir à la mise en place d'un tel référentiel.

S'appuyer également sur des descriptions linguistiques et pragmatiques du fonctionnement des pratiques sociales de référence peut s'avérer, lui aussi, rentable à plus d'un titre et représente de ce fait une voie optimale. L'objectif est de bien cadrer l'intervention pédagogique des enseignants qui sont, eux aussi, appelés à faire un travail de modélisation afin de tenir compte de tous les paramètres de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage.

Les manuels de FLE, quant à eux, devraient refléter la complexité du monde dans lequel vit l'apprenant. En effet, la dialectique de *même* et de *l'autre* est universelle et il n'est permis à personne, pas même les parents d'élèves dont le pouvoir sur leurs propres progénitures est énorme, de priver l'apprenant des moyens pour se construire en tant que membre d'une société-monde ou les rapports ainsi que les besoins se complexifient de plus en plus. Il est impératif à cet égard d'attirer l'attention de l'ensemble des protagonistes dans la sphère éducative en Algérie sur les dangers d'une approche ethnocentriste à visée hiérarchisante. Certes la valorisation du soi demeure le levier essentiel pour imprégner les apprenants d'une histoire et d'une identité nationale dans un espace géographique donné, mais cela doit faire l'objet d'un processus de négociation et de réflexion minutieusement élaboré, car il y a risque d'inciter, sans s'en rendre compte, les apprenants à s'inscrire dans une optique comparatiste où l'autre avec sa culture seront dévalorisées de facto.

Aussi, faudrait-il, au moment d'entreprendre toute action d'innovation dans la conception de matériel didactique notamment les manuels, prêter attention aux démarches d'enseignements tout comme celles de l'évaluation susceptibles de favoriser une formation en langue-culture 2 à la hauteur des enjeux futurs. Une formation est optimale lorsqu'elle fournit une réponse ad hoc aux besoins des apprenants.

Si les auteurs des manuels, objets d'étude, ont eu le mérite d'introduire, d'une manière assez timide, l'enseignement d'une dimension culturelle, il n'en est pas moins vrai que pour les enseignants de s'inscrire dans une optique favorisant le développement d'une posture apprenante dynamique auprès de l'apprenant. Celle-ci lui permet à l'avenir de s'engager dans un dialogue plurilingue et interculturel, espace propice, pour voir sa CI fonctionner et se perfectionner d'une manière constante et évolutive.

Il est par ailleurs temps pour se pencher sur la question de la formation des enseignants à la dimension culturelle et son corollaire CI. Car s'il revient à l'enseignant de préparer la rencontre avec l'autre (d'ici et de l'ailleurs) en déplaçant les croyances répandues (clichés et préjugés) chez ses apprenants, il lui faut tout d'abord un travail sur soi-même. En effet, délimiter le concept et/ ou la notion d'altérité demeure indispensable pour pouvoir en parler ou en tirer profit dans ses pratiques enseignantes en classe de FLE. En d'autres mots, tout comme l'apprenant, l'enseignant de FLE, lui aussi, a besoin d'un compagnonnage propice/ formation. Une formation lors de laquelle il aura remis en question ses propres représentations de l'autre. Une telle démarche lui procurera l'opportunité de vivre la tolérance et l'aventure de l'autre. Cela est susceptible de développer chez lui également un certain nombre de savoir-faire interculturels en vue d'instaurer un enseignement efficient de l'altérité à partir de la dimension culturelle de la langue considérée.

En somme, ce travail de recherche ouvre la voie large à la réflexion collective quant à la problématique de l'interculturel -à partir de matériel didactique- inhérente à l'enseignement de FLE en Algérie. Si le seuil de la complexité par lequel est frappé l'enseignement de la langue-culture autre, notamment le français en Algérie, constitue une difficulté majeure en raison des représentations sociétales de plus en plus tendues à l'égard de cette langue, il ne faudra en aucun cas perdre de vue que cette langue appartient au patrimoine universel de l'humanité. Elle est pour ainsi dire un trait de civilisation et témoigne de ce fait de ce que l'homme a pu réaliser depuis son apparition sur la planète.

Au final, nous tenons à souligner que nous avons, à travers cette recherche, fourni une réponse provisoire suivant une approche spécifique. Cette réponse constitue une partie de la réponse à la problématique complexe, rappelons-le, à laquelle l'on s'est intéressé au départ. La voie devant d'autres pistes d'exploration du même sujet demeure certainement ouverte et même souhaitable. Car il reste des questions relatives à l'interrogation centrale de la présente étude à creuser : comment est-ce que les concepteurs des manuels peuvent-ils, à partir des données factuelles fournies par le contexte d'implantation et situées dans le cadre d'une didactique complexe à orientation constructiviste, élaborer un manuel selon une approche inter-individus ?

Une approche qui favorise l'émergence d'un dialogue plurilingue et interculturel sans forcément figer ni rendre liquide la culture de l'autre est-elle possible ?

Ni « oui » ni « non », mais : « cela dépend ! », répondra désormais la didactique des langues.

Quoi qu'il en soit, et pour des raisons de plausibilité et de fécondité, la présumée approche dont le focus est la promotion des rapports interhumains et dont les contours sont par ailleurs à définir, se doit d'évacuer la moindre intention de standardiser, encore moins rendre stable voire même certain ce qui est à caractère essentiellement hétérogène et évolutif ; allusion faite à la géométrie des répertoires sociocognitifs et discursifs des futurs acteurs sociaux, en l'occurrence les apprenants.

Bibliographie

Bibliographie

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle* (éd. 2e (1999)). Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle* (éd. 3e , 1 ère [1986]). Paris: Anthropos.
- Abraham, A. (1972). L'image de l'enseignant chez les élèves. Dans *Bulletin de Psychologie* (Vol. 18, pp. 1004-1014).
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. Dans F. Cros, & A. G. (dir), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). Bruxelles: De Boek.
- Adel, F. (2005). L'élaboration des nouveaux programmes scolaires. Dans X. Rogiers, *La refonte de la pédagogie en Algérie, défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger: ONPS éditions. Récupéré sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>
- Althusser, L. (2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE -PUF.
- Amado, G. (1998). Angoisse et créativité face aux différences culturelles. *Les Cahiers de l'ENSPTT*(9), 85-90.
- Anquetil, M. (2003). Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire . Dans *La médiation et la didactique*

des langues et des cultures, FDLM recherches et applications.
Paris: CLE International.

Anselm, S., Soulet, L., Henry, M., Corbin, J., & M., E.-P. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée.* Fribourg: Academic Presse Fribourg/Éditions.

Arby, D., & Pechoux, M. (2007). *Grille d'analyse de méthodes de FLE.*

Auge, M. (2010). *La Communauté illusoire.* Paris : Petite bibliothèque.

Auger, N. (2003a). Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne. Dans C. ALEN-GARABATO, N. AUGER, P. GARDIES, & E. KOTUL, *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses.* Paris: L'Harmattan.

Auger, N. (2007b). Questions de représentation : nous et les autres. Dans M. VERDELHAN-BOURGADE, B. BAKHOUCHE, P. BOUTAN, & E. RICHARD, *Questions de représentation : nous et les autres.* Paris: L'Harmattan.

Barbier, R. (2010, Septembre 22). Innovation et innovation en pédagogie: les expériences dans les écoles de la CCIP.

Beacco, J. C. (2017, Mai). De l'innovation en didactique du français langue étrangère. *Revue METHODODAL:REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES*(1), 29-40.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue.* Paris: Hachette.

Beacco, J.-C. (2011, Novembre 29-30). Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives. *Communication dans le séminaire: «*

Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle ». Strasbourg. Consulté le 9 9, 2019, sur www.coe.int/t/dg4/linguistic/E

Béacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bemoussat, A. (2016). 'enseignement du FLE en Algérie: pour une didactique contextualisé. Dans C. Eid, A. Englebert, & G. Geron, *Le français pour les jeunes, le français par les jeunes: Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF* (p. 320). Liège.

Bencherfa, C., & Derradji, Y. (2004). La politique linguistique en Algérie. *Revue d'aménagement linguistique*(107), pp. 145-170.

Bennett, J. M. (1986). A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 10(2).

Bennoune, M. (2000). *Education, Culture et Développement en Algérie, Bilan et perspectives du système éducatif* (Vol. 1). Alger: Marinoor.

Berard, E. (1991). *L'approche communicative théories et pratiques*. Paris: CLE international.

Berkaine, M. S. (2015, Décembre 15).

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : Cours activités corrigés*. Paris: Clé International.

Bertoletti, M. C., & Dahlet, P. (1984). *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE . Ebauche d'une grille d'analyse (Study Guides and Instructional Materials for Learning French*

- as a Foreign Language. Outline of a Grid for Analysis). Dans *Français dans le Monde* (Vol. 186, pp. 55-63).
- Bertrand, O. (2012). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. France: Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. Dans E. Charlier, & S. Biémar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles: De Boek.
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE* Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Consulté le 26 septembre 2018, sur http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gX4FOwAAVBIJ:www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf+&cd=13&hl=fr&ct=clnk&gl=dz
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Boiron, M. (2003). *L'innovation en question(s) Tout a été dit, tout a été fait, il ne reste que l'avenir à inventer*. Récupéré sur <https://gerflint.fr/Base/Baltique3/Boiron.pdf>
- Borbalan, J.-C. R. (2004). RUANO-BORBALAN Jean-Claude (2004). « La construction de l'identité », in HALPERN Catherine, RUANO-BORBALAN La construction de l'identité . Dans C. Halpern, & R.-B. Ruano Borbalan, *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société*. Auxerre: Sciences humaines éditions.

- Boubakour, S. (2008). Etudier en français...Quelle histoire! *Le français en Afrique (Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique)*. Institut de linguistique française CNRS-UMR(6039), pp. 51-68.
- Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. Dans E. Charlier, & S. Biémar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles: De Boek.
- Boudjadi, A. (2013). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE. *Thèse de doctorat, université Mentouri- Constantine*.
- Bourgoin, F. T. (2016). *La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles : l'exemple des coordinateurs d'activité en centre social (thèse de doctorat)*.
- Bourse, M. (2004). Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique. Interculturalité et intercommunication. *Signes, Discours et Sociétés [en ligne](1)*. Récupéré sur <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>. ISSN 1308-8378.
- Bouteflika, A. (2000, mai 13). *Lettre de mission de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE)*. Alger.
- Bouteflika, A. (2000a, Mai 13). *Allocution lors de l'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNSRE), (Palais des Nations, Alger)*. Récupéré sur www.elmouradia.dz:
<http://www.elmouradia.dz/français/président/recherche/Presidentrech.htm>
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y., & (dir). (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. (P. U. France, Éd.)
- Boyer, H. (1995). De la compétence ethnosocioculturelle . *Le français dans le monde*(272).

Bibliographie

- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours, recherche sur les représentations communautaires*. France: l'Harmattan.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Dans J. Dolz, & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-44). Bruxelles: De Boek.
- Bronckart, J.-P., & Gather Thurler, M. (2004). *Transformer l'école* (éd. 1e). Bruxelles: De Boek.
- Bruno, I. (2013). Editorial: Ne cherchez plus, innovez! *Revue française de Socio-Economie*, 1(11), 9-14. doi:10.3917/rfse.011.0009
- Buchart, M. (2013). Une conceptualisation didactique de la culture: ancrages théoriques, discours et représentations Le cas des manuels de FLE finlandais. *Thèse de doctorat, université de Paris 8*.
- Bulletin officiel de l'Education nationale. (2008, février). *Loi d'orientation sur l'Education nationale*(numéro spécial). Alger.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Zarate, C., & Neunier, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bibliographie

- Caligiuri, P. (2000). Selecting expatriates for personality characteristics: a moderating effect of personality on the relationship between host national contact and cross-cultural adjustment. *Management international review*, 40(1), 61-80.
- Cant, A. G. (2004). Internationalizing the business curriculum: developing intercultural competence. *Journal of american academy of business, Cambridge*, 5(1,2), 177-182.
- Carrol, R. (1987). *Evidences invisibles (Américains et Français au quotidien)* (éd. 2e (1944)). Paris: Seuil.
- Casse, P. (1981). *Training for the Cross-Cultural Mind*, (éd. 2e (1944)). Washington,: Sietar.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. Dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet , *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Cavall, M., Coste, D., Crisan, A., & Van De Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan , A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Charaudeau, P. (1997). Contrepoint. Dans G. Zarate, & M. Candelier , *Les représentations en didactique des langues et des cultures. Notions en question* (Vol. 2). Paris: ENS de Fontenay/St Cloud.

Bibliographie

- Chardenet, P. (2011). L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]. Dans P. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Charitonidou, A. (2012, Juin). *L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula : l'enseignant grec face à l'innovation (Thèse de doctorat en science du langage)*. Université du Maine France. France.
- Charlier, E., & Biémar, S. (2012b). Conclusion. Dans E. Charlier, & S. Biémar, *Accompagner un agir professionnel* (pp. 153-159). Bruxelles: De Boek.
- Chevrier, S. (2010). *Le management interculturel* (éd. 1ère [2003]). Paris: PUF.
- Chevrier, S. (2010). *Le management interculturel* (éd. 1ère (2003)). Paris: PUF.
- Choppin, A. (2007). Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles. Dans N. Auger, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Claudé, C. (2008). Les formes allocutoires dans le maintien des faces ou, gare à « vous ». Signes, Discours et Société [en ligne]. *Interculturalité et intercommunication*. Consulté le 9 12, 2019, sur www.revue-signes.info/document.php?id=
- Cloutier, J. (2003, Novembre). Récupéré sur www.crisis.uqam.ca: https://crisis.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET0314.pdf
- CNP. (2015, mars). Programme de français du cycle moyen.

Bibliographie

- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Collès, L. (2012). Evaluer la compétence interculturelle. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays, & B. Wiame, *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Collès, L. (2013). *Passage des frontières: Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain: Presses universitaires.
- Collès, L., Dufays, J.-L., & Thyron, f. (2006). *Didactique de l'interculturel: panorama des méthodologies*. Cortil-Wodon: E.M.E.
- Commission nationale des programmes . (2009). *Référentiel général des programmes*. Alger.
- Commission nationale des programmes. (2009). *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*. Alger.
- Commission nationale des programmes. (2009). *Référentiel général des programmes*. Alger.
- Courtillon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. Dans *Le Français dans le Monde* (Vol. 188). Paris: Hachette Larousse.
- Courtillon, J. (1987). A propos de grilles d'analyse des méthodes. Dans *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère* (Vol. 17, pp. 71-75).
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (1998). *Dynamiques du changement: considérations plurielles sur l'innovation*. Paris: INRP/IUFM.

Bibliographie

- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*(31), 126-136.
- Crozier, M. (1998). A propos de l'innovation. Dans *Education permanente N°134* (pp. 35-36.).
- Cuches, C., Canivet, C., & Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Dans E. Charlier, & S. Biémar , *Accompagner un agir professionnel* (pp. 139-152). Bruxelles: De Boeck.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, L'Harmattan.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE international.
- De Ketele, J.-M. (2002). L'évaluation de et dans l'innovation. Dans *Evaluer les pratiques innovantes* (pp. 35-42). Paris: CNDP.
- De Salins, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.
- Demeuse, M., & Strauven, N. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris- Bruxelles: De Boeck.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2011). *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- D'Hainaut, L. (1998). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (éd. 2). Bruxelles: Labor.

- Djebbar, A. (2007). Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation. Dans T. Chentouf, *L'Algérie face à la mondialisation* (pp. 164-207). Dakar: CODESRIA.
- Djebbar, A. (2011). Cette année sera importante dans l'histoire des pays arabes. (S. Koudil, Intervieweur) *Le Quotidien Liberté*. Récupéré sur <http://www.liberte-algerie.com/entretiens/cette-annee-sera-importante-dans-lhistoire-moderne-des-pays-arabes-98218>
- Dochot, J. M. (1989). Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère. Dans *Travaux de didactique du français langue étrangère (TDFLE)* (Vol. 21).
- Dourari, A. (2007). L'Algérien ne maîtrise aucune langue. *Le Soir d'Algérie*, 8-19.
- Dourari, A. (2012). Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société. *Synergies Pays Germanopgones*(5), pp. 73-89.
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture, un itinéraire didactique obligé*. Paris : L'Harmattan.
- Duyckaerts, F. (1994). Un problème de perception : des différences à la ressemblance . Dans J. Blomart, & B. Krewer, *Perspectives de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- éducatif, C. n. (2001).
- Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Erl, A., & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen* (éd. 4). Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de réforme. *Le français dans le monde*, 3(154), 11-18.

Bibliographie

- Fontan, J. M. (1998). Innovation sociale et société civile québécoise. *Possibles*, 22(3-4), 116-135.
- Frank, R. (2000). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? . Dans J.-N. (. Jeanneney, *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris: Odile Jacob.
- Fratte, C. (2004). La notion de compétence: Revue de questions autour de ce concept.
- Friedman, V. J., & Berthoin-Antal, A. (2005). Negotiating Reality: A theory of Action Approach to Intercultural Competence. *Management Learning*, 36(1), 69-86.
- Gagnon, É., Moulin , P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111. doi:10.7202/1005234ar
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLÉ international.
- Galisson, R., & Coste , D. (1988). *Le Dictionnaire de didactique des langues*. France: Aubin.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde: état des lieux et choix stratégique*. Paris: UNESCO.
- Gérard, M. F., & Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gertsen, M. C. (1992). Intercultural competence and expatriates . *International Journal of Human Resource Management*, 3(3), 341-362.
- Glaser, E., Guilherme, M., Del Carmen , M., & García , M. (2007). *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe,.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.

Bibliographie

- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (éd. 1ère [1999]). Berne: Peter Lang.
- Grand Robert. (2001).
- Grice, P. (1979). Logique et conversations. *Communications. La conversation*(30), 57-72.
- Groux, D., & Porcher, L. (2003). *L'altérité*. Paris: L'Harmattan.
- Hirtt, N. (2001). Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? Récupéré sur http://skolo.org/IMG/article_PDF/Avons-nous-besoin-de-travailleurs_a85.pdf
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, 1-34. Récupéré sur <http://movimentoscuola.ch/wp-content/uploads/2013/05/2009-APED-dossier-competenze-1.pdf>
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris: Editions d'organisation.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequence : Comparing values, behaviours, institutions and organisations across nations*. United States of America: Sage Publications.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication. CREDIF*. Paris: Hatier, Coll. LAL.
- Illes, P. (1995). Learning to work with difference. *Personnel Review*, 24(6).
- James, W. (1892). *Psychology : A briefer course*. Greenwich, CT: Fawcett.

Bibliographie

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. J. (dir), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales; un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 47-78.
- Jonnaert, P., Moussadek, E., & Rosette, D. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre conceptuel*. Bruxelles: De Boek.
- Journet, N. (2002). Que faire de la culture? Dans N. J. (coord), *La culture. De l'universel au particulier*. Sciences Humaines Editions.
- Kaddouri, M. (1998). L'innovation en question. Dans *Education Permanente N°134*. Arcueil.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*(31), 101-112.
- Kateb, K. (2005). *Ecole, population et société en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les Interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels, Paris, (Vol. 3)*. Paris: Armand Colin.
- Kohler, M., Liddicoat, J. A., Scarino, A., & Lapademetre, L. (2003). Report on intercultural language learning. *Australia : Australian Government : Department of Education,*.
- l'Europe, C. d. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Lahlou, M., & Vinsonneau, G. (2001). *La psychologie au regard des contacts de Cultures*. Limonest : L'Interdisciplinaire.
- Lainé, S. (2004). *Management de la différence: apprivoiser l'interculturel*. Saint-Denis: La Plaine.

Bibliographie

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (éd. revue). Chicago: The University of Chicago Press.
- Le Lardic, M. J. (2008). Innovation et enseignement des langues. *The Aoyama standard journal*(3), pp. 327-339.
- Leanza, Y. (2013). La culture comme un iceberg? (Éditorial, Éd.) *Alterstice*, 3(2), 1-4.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert, & A. M'batika, *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 13-47). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Letot, C., & Vandenberghe, V. (2003, novembre). L'accès aux compétences est-il plus (in)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? *Cahier de Recherche d'U GIRSEF*(25).
- l'Europe, C. d. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. (A. i. universitaire, Éd.) *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(01), 1-21.
- Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : EME.
- Lussier, D., Golubina, K., & Ivanus, D. e. (2007). Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle. Dans I. Lazar, M. Kriegler, D. Lussier, G. Matei, & C. Peck ,

Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants. Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes: éditions du Conseil de l'Europe.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales, "Que sais-je?"*. Paris: PUF.

Mannoni, P. (2010). *Les représentations sociales* (éd. 5e (1998)). Paris: PUF.

Maougal, M. L. (2002). Intercourses et échanges linguistiques en Algérie. Dans M. Benguerna, & A. Kadri, *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie?* CREAD. Alger: Casbah Editions.

Marcel-André, R. (1969). *Ethos : introduction a l'anthropologie sociale.* Bruxelles: Editions Vie Ouvriere.

Marsollier, C. (2003, Novembre). L'innovation pédagogique: ses figures, son sens et ses enjeux. *Innovations didactiques et pédagogiques*(22), 9-32. Récupéré sur <http://espe.univ-reunion.fr>: <http://espe.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf>

Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (éd. 6e (1996)). Paris: PUF.

Masiala Ma Solo, A. (2008). Logique de réforme des systèmes éducatifs et renaissance des Etats et Nations africains: une approche réflexive à partir du système éducatif de la République Démocratique du Congo. Dans M. Ettaybi, R. Opertti, & P. (. Jonnaert, *Logique de compétence et développement curriculaire.* Paris: L'Harmattan.

Masperi, M., & Quintin, J.-J. (2014). L'innovation selon Innovalangues. *LEND - Lingua e nuova didattica*(1), 6-14.

Bibliographie

- Medioni, M.-A. (2016). *L'évaluation formative au coeur du processus d'apprentissage*. Lyon: Chronique sociale.
- Megdiche, C. (2002). Essai sur la notion de besoin. *Société*, 1(75), 85-90. doi:10.3917/soc.075.0085
- Meyer, F. (2000). Wir waren, sind ein multinationales Haus: Zur Bedeutung und Aspekten interkultureller Kompetenz am Beispiel eines Dienstleistungsbetriebes. Ressourcen, Kompetenzen, Qualifikationen: Potentiale von Zuwanderern in Weiterbildung und Arbeitsmark. *Weiterbildung und Arbeitsmark*, 17-26.
- Miled, M. (2011, janvier). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le français dans le monde*, pp. 64-75.
- Ministère de l'Education nationale. (2009). *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*. Alger.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaire à l'éducation du futur*. Paris: SEUIL.
- Mucchielli, A. (2011). *L'identité* (éd. 1ère (1986)). Paris: PUF.
- Narcy-Combes, M.-F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Cahiers de l'APLIUT (En ligne)*, XXVIII(1), 93-104. doi:10.4000/apliut.1239
- Neddar, B. (2013). L'enseignement du français en Algérie: aperçu historique, état des lieux et perspectives. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(2), 9-19.
- Ordonnance. (1976, Avril 16). Ordonnance n° 76-35 du 16 avril portant organisation de l'éducation et de la formation. 428-432. Alger.

Bibliographie

- Paige, R.-M., & Stringer, D. (1997). *Training Design for International and Multicultural Programs*. Portland: OR: Intercultural Communication Institute.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. (E. Éditions, Éd.) *Revue française de pédagogie, La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*(154). doi:DOI : 10.4000/rfp.157
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement; une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004, Octobre). Analyser, Soutenir, et Piloter l'Innovation : un modèle "ASPI". (U. d. Compiègne., Éd.) *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, 283-289.
- Perrenoud, P. (1996). L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? Récupéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_25.html
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. Dans M. Carbonneau, & M. (. Tardif, *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 145-162). Sherbrook, QC: Editions du CRP.
- Perrenoud, P. (2003, Février). Pourquoi et comment(rendre les établissements scolaires innovateurs? *Bulletin de l'UNETP (Union nationale de l'enseignement technique privé, Paris)*(86), 11-42.
- Perrot, T. (2001). *Grille d'évaluation d'un site internet pédagogique*. Récupéré sur <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#TPerrot>

- Porcher, L. (1981). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (1997). Lever de rideau . Dans G. Zarate, & M. Chandelier , *Les représentations en didactiques des langues et des cultures. Notions en question* (Vol. 2). Paris: ENS de Fontenay/St Cloud.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. Dans R. Galisson, & C. Puren, *De l'éthique dans la didactique des langues, ELA* (Vol. 109). Paris: Didier Erudition.
- Puren, C. (2002). Un eperspective co-actionnelle, co-culturelle. Dans *L'interculturel, APLV Les langues modernes* (Vol. 03). Paris.
- Puren, C. (2010). La perspective didactique 1/4 modèles, théories et paradigmes. *Dossier n°3*. Récupéré sur <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*(3), 6-15.
- Puren, C. (2014). Epistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens. Dans C. Troncy, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (Vol. février, pp. 423-433). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014e/>
- Puren, C. (2014a, novembre 24). Evolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues. *La didcatique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Récupéré sur www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/ version du 28 novembre 2014.

Bibliographie

- Puren, C. (2017, octobre 17). *bibliothèque-de-travail/016/*. Récupéré sur www.christianpuren.com/: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/
- Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Robert, L. P. (2014). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaire Le Robert.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or glocalisation? *Journal of international communication*, 1(1), 33-52.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans M. Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Rodet, J. (2007). *Savoir devenir*. Récupéré sur BLOG de t@d, le réseau du tutorat à distance: <http://blogdetad.blogspot.com/2007/11/savoir-devenir-par-jacques-rodet.html>
- Rogiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer* (éd. 3e). Bruxelles: De Boek.
- Rogiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. (IBE/UNESCO, Éd.) Récupéré sur http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf

Bibliographie

- Rogiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boek.
- Rogiers, X. (2011, janvier). Combiner le complexe et le concret: le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Le français dans le monde, Recherches et application*(49), pp. 36-48.
- Rogiers, X., & Gerard, F. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boek.
- Rouquet, P. (2009, Septembre 01). L'émergence de l'accompagnement une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, 13-24.
- Savidan, P. (2011). *Le multiculturalisme* (éd. 2e). Paris: PUF.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schumpeter, J. (1965). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris: Payot.
- Sebaa, R. (2002, Juillet). Culture et plurilinguisme en Algérie. *Trans*(13). Récupéré sur Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften:
<http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- Seguin, R. (1989). *l'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique*. UNESCO.
- Suso-Lopez, J. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*. Récupéré sur <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leurs langues*. Alger: El Hikma.

Bibliographie

- UNESCO. (1992). *Conférence internationale de l'éducation, 43e session, La contribution de l'éducation au développement culturel*. Paris.
- Unesco. (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. . Paris: Publications de l'Unesco.
- Unesco. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris: Publications de l'Unesco.
- Vinsonneau, C. (2002). *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Xardel, D., & Moran , R. (1997). *Au-delà des cultures*. Interedition.
- Xie, Y. (2008). Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue. *Synergies Chine*(3), 169-178.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. (2006). *Représentation de l'étranger et didactique des langues* (éd. 1993). Paris: Didier.

Annexes

Annexes

Annexe 01 : Les manuels scolaires de la première génération



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Manuel de Français

2^{ème} Année Moyenne



Le conte

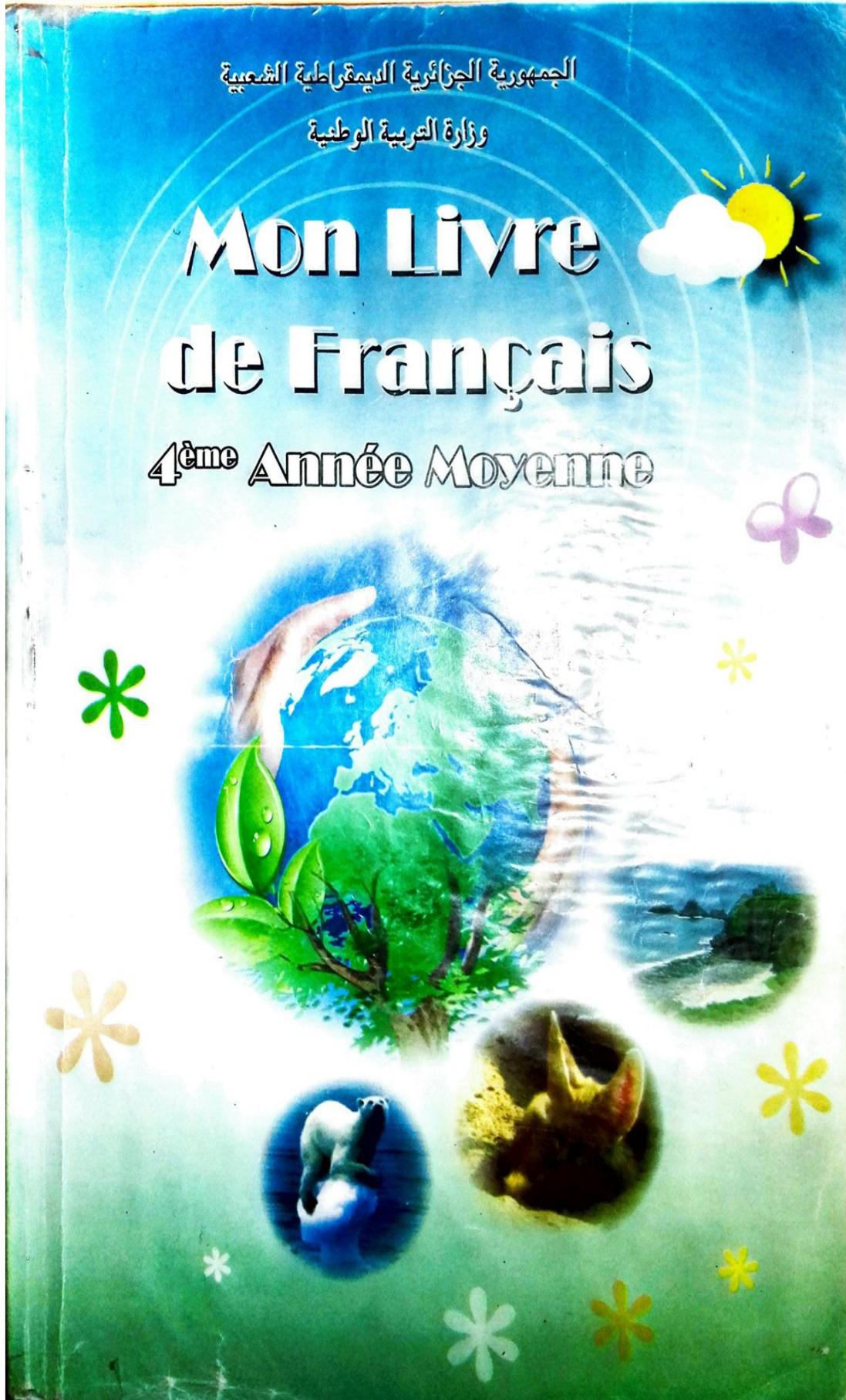


La Légende

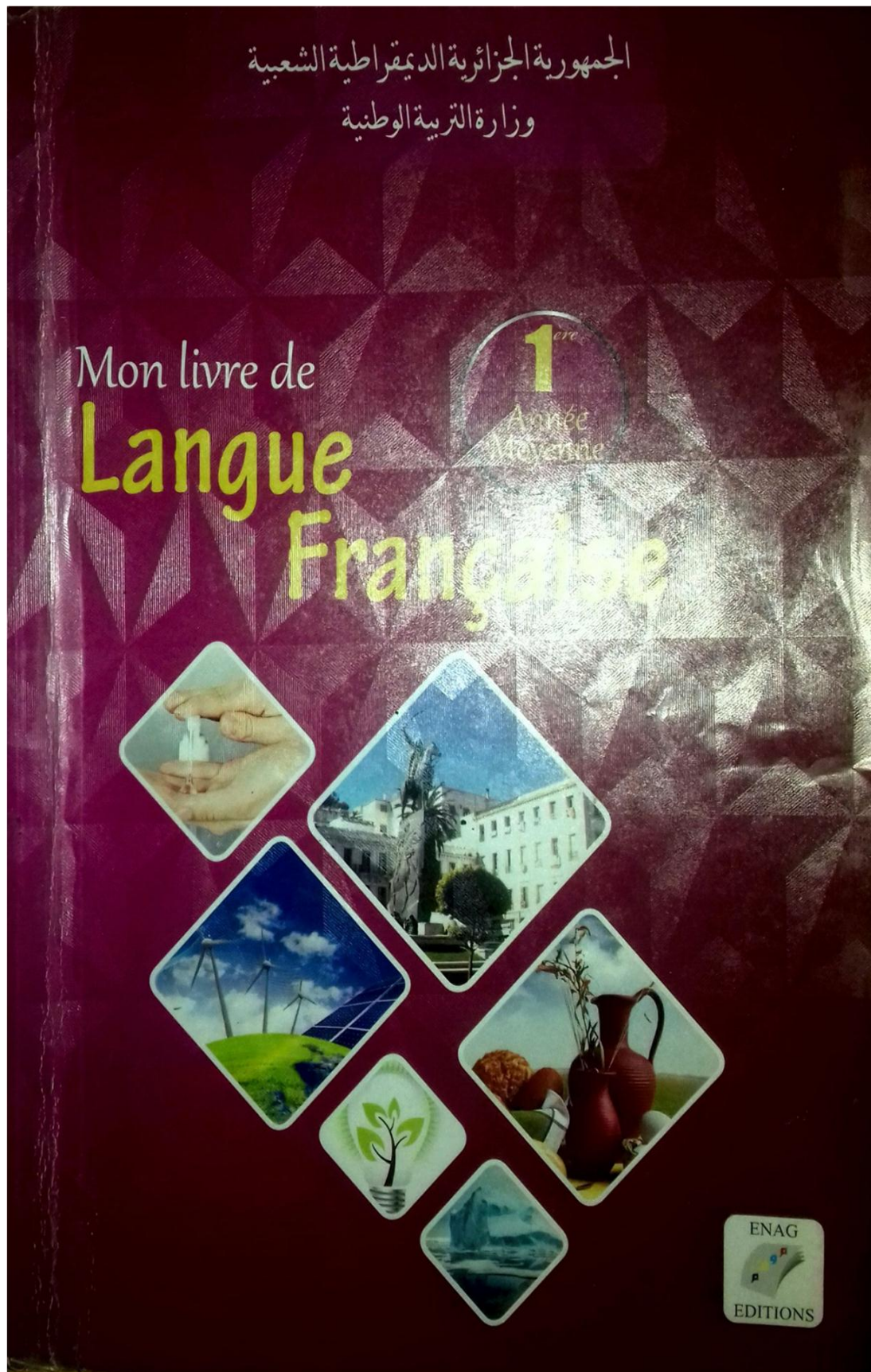


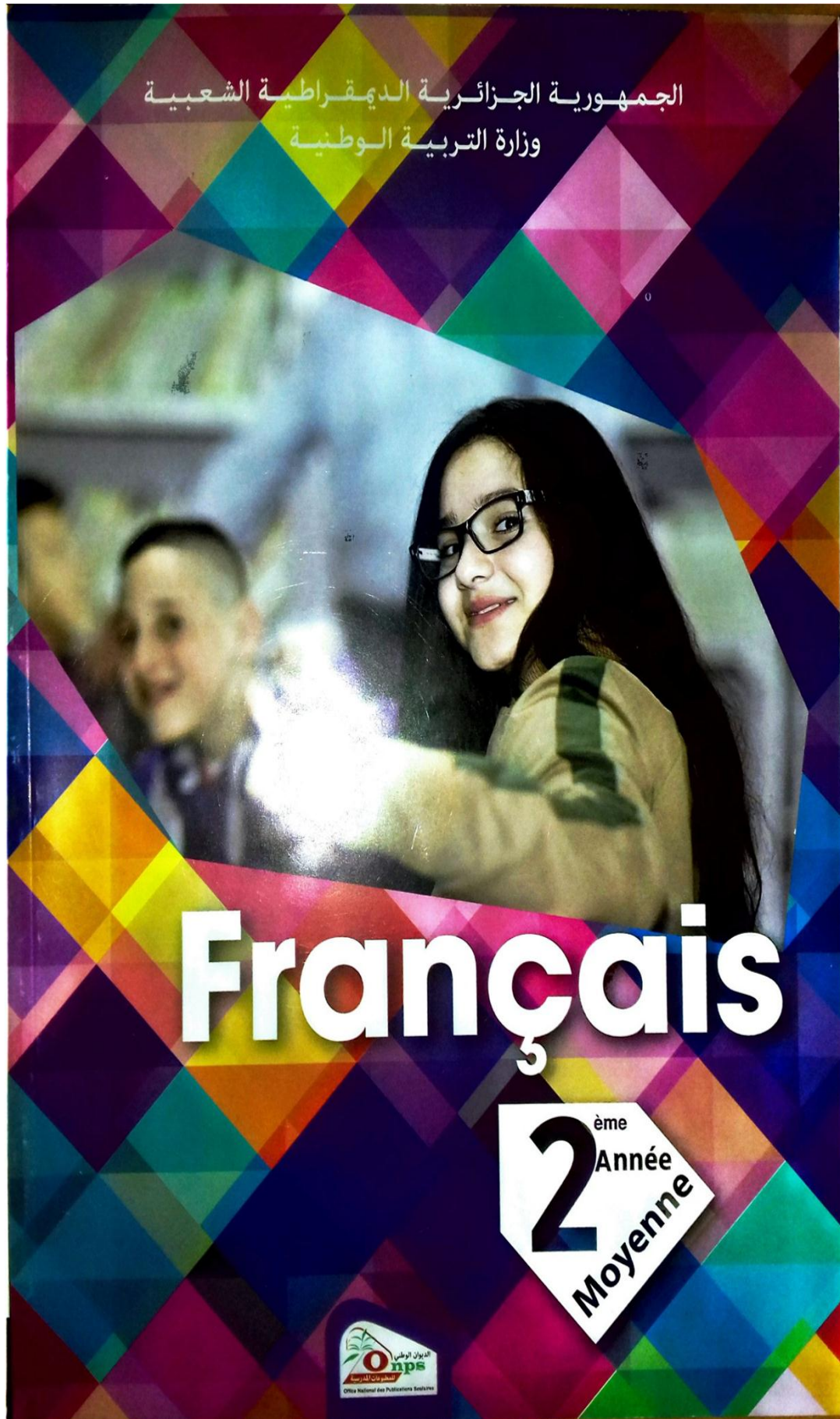
La Fable

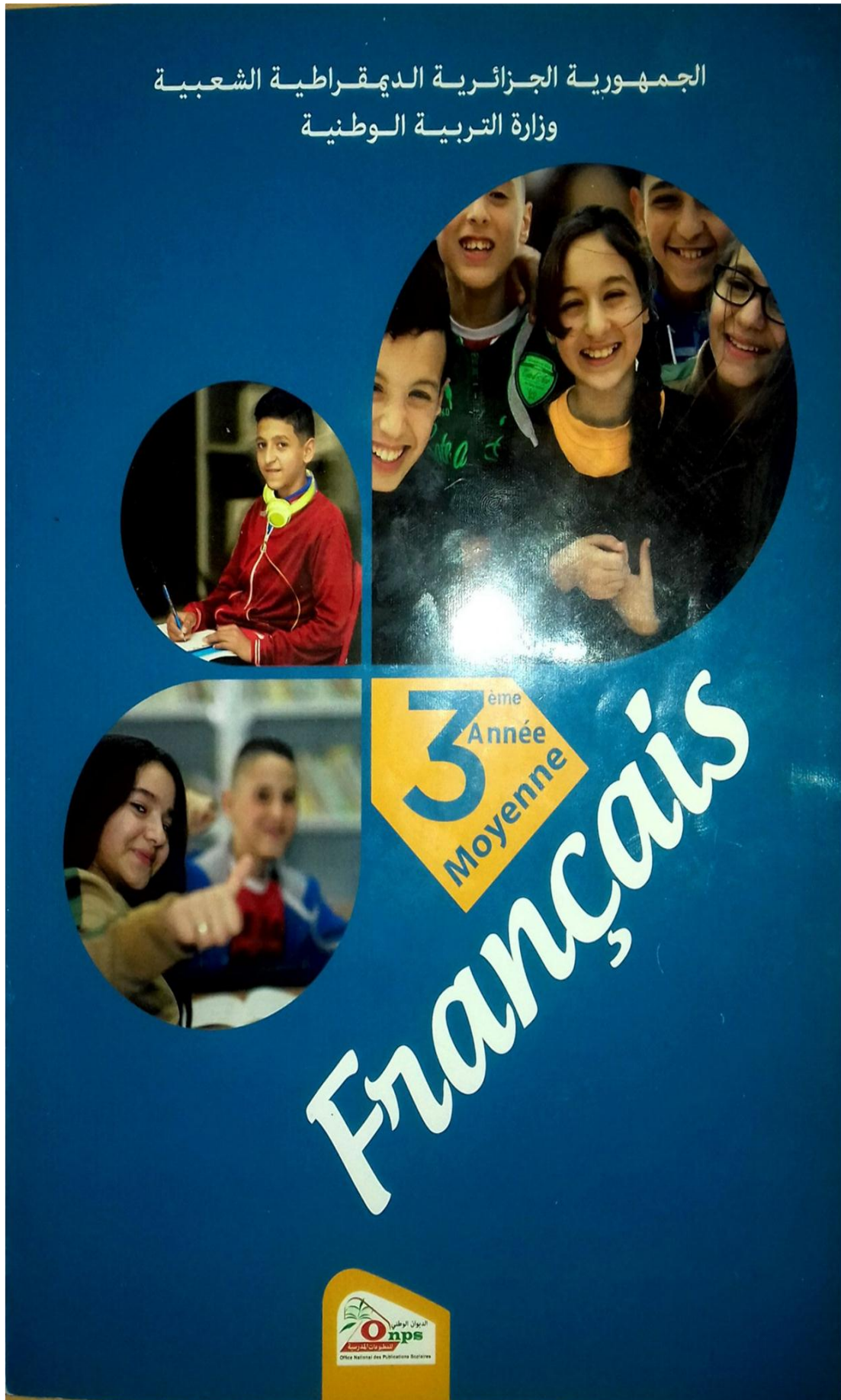




Annexe 02 : Les manuels scolaires de la deuxième génération



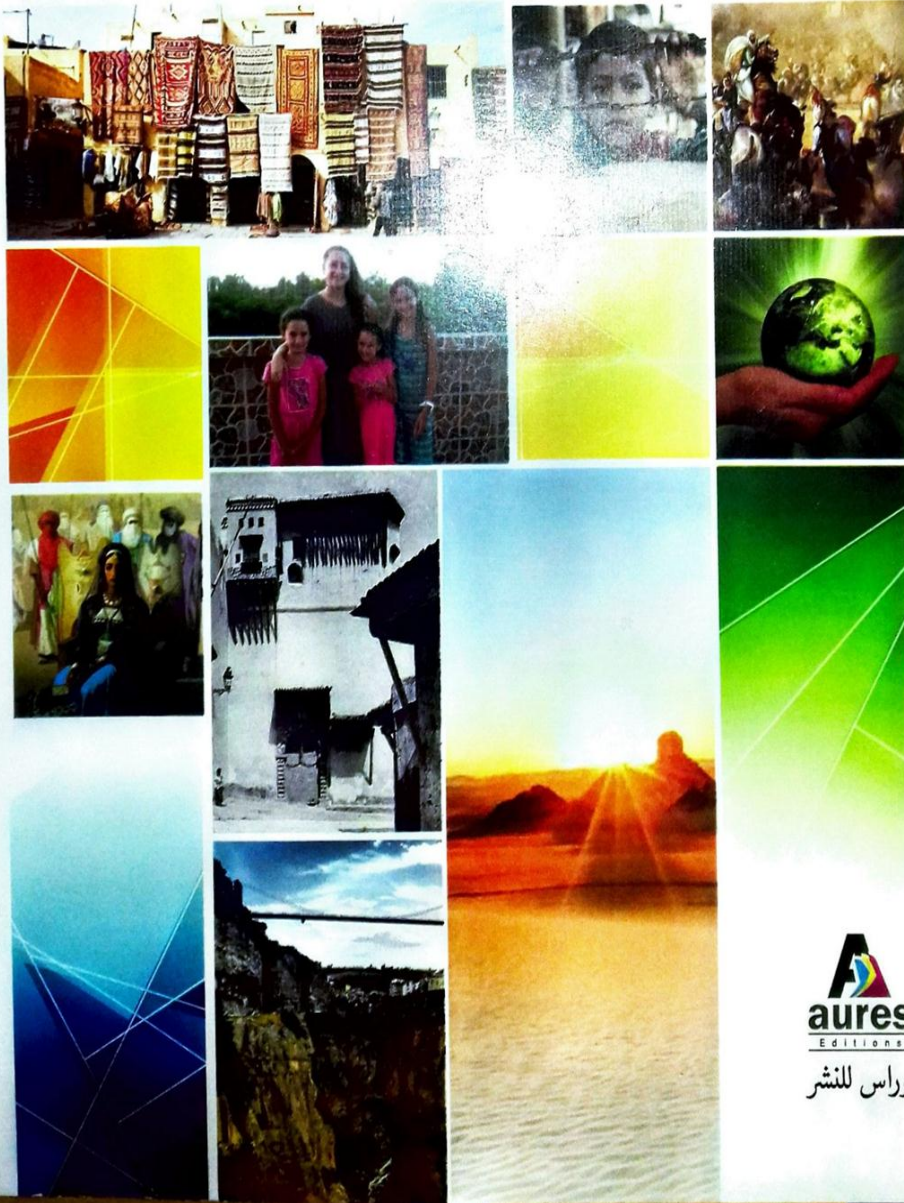




الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Français

4^e année de l'enseignement moyen



ares
Editions
أوراس للنشر

Résumé

Dans un contexte mondial pluriculturel, former de jeunes apprenants à l'interculturel suppose les doter d'un savoir-faire, savoir-être et/ ou devenir, et savoir interpréter suivant une démarche conçue à cet effet. Enseigner, donc, le FLE selon une approche qui tend vers l'universalité demande à ce que l'apprenant soit constamment exposé à une variété de modèles de productions dont le contenu regorge de représentations socioculturelles. Ainsi, l'apprenant sera en activité cognitive d'autoquestionnement permanent afin de déceler les ressemblances et les différences. Dans cette perspective, le manuel scolaire figure parmi les aides pédagogiques les plus sollicitées par l'enseignant tout comme l'apprenant en classe de FLE afin d'atteindre cet objectif. Il est le reflet des textes officiels, les progrès des connaissances et les besoins de la société. Cependant, la conception d'un manuel de FLE en Algérie au cycle moyen semble se focaliser sur l'apprentissage linguistique sans qu'il y ait une interrogation de la dimension culturelle de la langue 2. Reléguée en effet au second plan dans la conception scolaire, celle-ci passe souvent inaperçue, car elle est perçue comme une sorte de sous rubrique, du moins pour les concepteurs des manuels algériens.

Au moyen d'une étude analytique et comparative entre les manuels scolaires de FLE de la 1^{re} G et ceux de la 2^e G de l'enseignement moyen en Algérie, la présente recherche prend pour problématique la dimension culturelle dans lesdits manuels et elle se propose de voir si cette dimension est mieux valorisée dans les manuels de la 2^e G. Hormis le manuel de la 4^e AM de la 2^e G, l'étude a révélé que la dimension culturelle dans les deux générations de manuels est loin de faire l'objet d'un processus de didactisation hautement réfléchi.

Mots clés

Dimension culturelle – Didactisation - Manuel de FLE - Compétence (inter)culturelle

الملخص

في سياق متعدد الثقافات يطبع عالم اليوم، صار تكوين المتعلمين في ميدان التثاقف يتطلب تزويدهم بقدرات خاصة وذلك باتباع نهج مصمم لهذا الغرض. وعليه، فإن تعليم الفرنسية كلغة أجنبية في إطار يميل إلى العالمية، يستدعي تعريض المتعلم باستمرار إلى مجموعة متنوعة من نماذج الإنتاج اللغوي والثقافي والتي يكون محتواها مليئا بالتمثيلات الاجتماعية والثقافية. وبهذه الطريقة، سيكون المتعلم في نشاط معرفي مستمر لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف.

ومن هذا المنطلق، فإن الكتاب المدرسي هو أحد أكثر الوسائل التعليمية التي يظلمها المعلم وكذلك المتعلم في صف الفرنسية كلغة أجنبية لتحقيق هذا الهدف. حيث انه يعكس النصوص الرسمية وأوجه التقدم في المعرفة واحتياجات المجتمع. ومع ذلك، يبدو أن تصميم كتاب المدرسي بالجزائر في المرحلة المتوسطة يركز على تعلم اللغة دون التعرض للبعد الثقافي. ويُنظر إلى هذا على أنه نوع من العناوين الفرعية، على الأقل بالنسبة لمصممي الكتب المدرسية الجزائريين.

من خلال دراسة تحليلية ومقارنة بين الجيل الأول والثاني من الكتب المدرسية للغة الفرنسية الموجهة لمتعلمي الطور المتوسط بالجزائر، اتضح بأنه ما عدا كتاب السنة الرابعة متوسط للجيل الثاني، فإن تعليم وتعلم البعد الثقافي في الكتب الأنفة الذكر لم يرق إلى المستوى المطلوب وهو بهذا يحتاج إلى عملية إعادة صياغة مدروسة بعناية.

الكلمات المفتاحية

البعد الثقافي - الكتاب المدرسي - تعلمة - الكفاءة الثقافية