

Le culturel, une dimension motivante pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

Dr. BOUKRA Mourad
Université de Jijel

Lancée depuis plus d'une décennie, la réforme du système scolaire en Algérie a permis la mise en place de nouveaux programmes pour l'enseignement/apprentissage de la langue française. Aussi, une terminologie issue des nouvelles tendances pédagogiques et d'un nouveau discours didactique plus appropriés aux exigences de performances linguistiques et d'ouverture sur les cultures universelles est apparue dans les manuels scolaires engendrés par cette réforme. Dans cette perspective de renouvellement de l'enseignement/apprentissage de la langue française, il est indispensable d'intégrer le point de vue des apprenants qui se manifeste dans des représentations pouvant servir aussi bien des appuis sur lesquels peuvent être amorcés les nouvelles connaissances ainsi que dans le choix des orientations didactique à envisager. De ce fait, en explorant les perceptions des sujets concernés par l'enseignement/apprentissage à l'égard de la langue et de la culture qu'elle incarne, nous sommes à même de trouver un argument tout à fait recevable à une dimension, souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence la composante culturelle et/ou interculturelle.

Il va sans dire que la compétence culturelle est une composante, à part entière, de la compétence de communication ; elle intervient constamment en cours d'apprentissage. La langue et la culture ne peuvent donc être dissociées car elles sont en parfaite synergie : la culture et la langue représentent les deux faces d'une seule et même médaille. La langue et la culture entretiennent des rapports organiques : la langue représente le canal de transmission de la pensée d'un peuple et des valeurs socioculturelles de la société. A titre d'exemple, les mots de la langue étrangère entraînent des malentendus, du fait qu'ils recouvrent des significations qui n'ont pas nécessairement de correspondants dans

le répertoire linguistico-culturel de l'élève. Toute pratique de langue est donc liée intrinsèquement à la culture qu'elle est sensée véhiculer. Partant de ce fait, la classe de langue devient un lieu privilégié, où la culture de l'élève et la culture étrangère entrent en relation.

Pour H. Boyer, la composante culturelle « est constituée d'un ensemble diversifié de représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) le prêt-à- connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. Ces représentations - qui, on le sait, tendent au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotypage – participent à des idéologies (de type religieux, économique, politique...) et sont les constituants de base du noyau dur de la compétence de communication : l'imaginaire communautaire, que j'appelle imaginaire ethno-socio-culturel (IESC), et qui concerne non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société. ».¹

Cette contribution propose une réflexion qui s'articule sur les données recueillies, à travers des enquêtes sociolinguistiques, à visées didactiques, réalisées auprès d'élèves de la troisième année du secondaire. Dans cette étude, nous présenterons une partie des résultats d'une enquête par questionnaire qui recèle une visée didactique dans la mesure où elle tente de déceler les représentations qui pourraient être prises en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française. Etant donné que les prises de positions par rapport aux objets s'articulent sur l'image que nous avons et la façon de se penser avec les objets qui nous affectent, les représentations sont forcément intrinsèquement liées au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage. Pour une meilleure rentabilité de cet apprentissage, il est donc impératif de prendre en considération ces représentations qui, tout au long du parcours de

l'apprenant, font partie intégrante des principaux déclencheurs de l'envie d'étudier la langue française.² L'envie d'apprendre une langue est directement liée à l'image que l'apprenant se forge de cette langue et du peuple qui l'a parlé. G. Zarate souligne que : « la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement. »³

Il convient, de prime abord, de définir le concept de représentation qui, progressivement, est devenue un élément clé dans la compréhension de divers phénomènes liés à plusieurs domaines, dont celui de l'éducation et de la didactique des langues. A ce sujet, D. Moore indique que « *La notion de représentation semble circuler d'un domaine à l'autre des sciences humaines et sociales sans subir d'altération majeure* ». ⁴ La plupart des auteurs s'accordent par ailleurs, à dire que les représentations désignent une manière de penser, de s'approprier, d'interpréter notre réalité quotidienne et notre rapport au monde. Ce sont donc des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres. Ils sont à la fois des produits et des processus, une sorte de transformation d'un savoir scientifique en un savoir commun. Selon D. Jodelet, la notion de représentation sociale « *concerne au premier chef la façon dont, nous sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage, proche ou lointains. Bref, la connaissance « spontanée », « naïve » qui intéresse tant aujourd'hui les sciences sociales, celle qu'on a coutume d'appeler la connaissance de sens commun ou encore la pensée naturelle, par opposition à la pensée scientifique.* » ⁵ A la lumière de cette définition, nous retiendrons l'idée que les représentations se présentent comme une sorte de transposition, socialement partagée, d'un savoir scientifique en un savoir commun. Ces interprétations s'annoncent comme une

construction imageante d'un savoir ou d'une connaissance forgée autour d'un phénomène ou d'un objet réel.

Par ailleurs, les comportements linguistiques en rapport aux valeurs subjectives (désignées aussi sous d'autres appellations : images, attitudes, représentations...) accordées aux langues et à leurs variétés dans les sociétés composées de personnes linguistiquement diverses, ont fait l'objet de plusieurs travaux en sociolinguistique. Ce domaine, entre autres, a donc fait un usage particulier des notions d'attitudes et des représentations des sujets à l'égard des langues, de leur nature, de leur statut et de leur usage. A cet effet, H. Boyer souligne que : « Les représentations sociolinguistiques sont pour nous une catégorie de représentations sociales/collectives, donc partagées. Comme les autres catégories de représentations collectives, ce sont des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres », donc à la langue, à ces usages et aux usagers de la communauté linguistique ».⁶ Il faut aussi noter que les notions de représentations sociales et d'attitudes ont été étudiées aussi bien séparément que réunies. Néanmoins, comme le souligne V. Castellotti, cette notion « *comme dans la plupart des domaines voisins, ne se laisse pas appréhender facilement. Sa polysémie originelle, jointe aux différentes significations que lui accordent les chercheurs, selon leur rattachement disciplinaire, en font un concept polymorphe, que certains récusent du fait même de cette hétérogénéité (les didacticiens des sciences notamment)* »⁷

Dans une optique acquisitionnelle, la linguistique de l'acquisition évoque les représentations en termes de vecteurs structurant le processus d'appropriation langagiers⁸. Par conséquent, « *L'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.* »⁹. Intégrée dans les démarches éducatives et les mises en pratique didactique, l'articulation entre représentations et apprentissage des langues vise

l'amélioration de l'appréhension de la langue par les apprenants. Placée dans une optique communicative, cette articulation constitue une des modalités possibles d'application du principe de centration sur l'apprenant tout en étant. et comme le souligne M. Abdellah-Pretceille, : « *Force est de reconnaître aussi que dans le domaine de le domaine de l'enseignement des civilisations, comme dans les autres champs de la didactique d'ailleurs, l'essentiel du processus d'apprentissage réside dans une reconnaissance de l'apprenant comme acteur, et non seulement comme récepteur du savoir du savoir. Travailler sur les représentations constitue une des modalités possibles d'application du principe de centration sur l'apprenant* ». ¹⁰

En effet, une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère actionne le processus de découverte et de reconstruction des valeurs et des significations de la culture véhiculée par cette dernière. Cette situation nécessite une prise en considération des représentations de cette culture et des relations symboliques entreprises avec celle-ci. La classe de langue devient un lieu privilégié des échanges culturels, où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en interaction permanente. Les représentations qui en résultent inspirent des attitudes qui se traduisent par des opinions et des pratiques verbales et non verbales, observables dans les communications. ¹¹ Elles peuvent, de ce fait, garantir une plus grande motivation envers l'apprentissage de la langue, ou même constituer une quelconque forme de résistance.

C'est dire l'enjeu de la prise en considération des images symboliques, construites par les apprenants, autour des langues dans les procédures et les stratégies d'apprentissage, envisagées dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Il est donc indispensable d'articuler l'enseignement de la langue, en fonction des images qu'on devrait connaître, pour développer l'apprentissage de cette langue. On peut à cet effet, lire dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ce qui suit : « *La didactique des langues-cultures et la didactique*

du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement – apprentissage d'une part (représentation de la langue elle-même et de cette enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèse lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle, prônée en phase avec l'approche communicative par H. Besse, L. Porcher, G. Zarate et bien d'autres dans le champ. »¹²

Les principales questions retenues pour cette étude

Les données recueillies à travers nos enquêtes ont été soumises à un traitement quantitatif. Parmi les questions auxquelles les élèves ont répondu et que nous avons jugées utiles pour la présente étude :

Question 1 :

- Quels qualificatifs donnes-tu à la langue française ?

Numérotez de 1 à 3 selon votre ordre de préférence

- a- Langue étrangère (...)
- b- Langue de culture (...)
- c- Langue familière (...)
- d- Langue de la science (...)
- e- Langue imposée (...)
- f- Langue seconde (...)

Autre suggestion :.....

Question 2 :

- Que signifie pour toi, la maîtrise de la langue française ?

Numérotez de 1 à 3 selon votre ordre de préférence.

- a- Le contact avec le progrès (...)
- b- L'ouverture sur le monde (...)
- c- Connaître une autre culture (...)
- d- Un danger pour ma culture (...)

Autre suggestion :.....

Les enjeux de la composante culturelle:analyses et interprétations

La langue française détient encore une place importante dans le paysage linguistique de l'Algérie. Non seulement, elle se fait remarquer dans divers secteurs de la vie sociale, éducative et économique, mais elle est aussi associée aux pratiques linguistiques quotidiennes, des locuteurs algériens¹³. Ces derniers adoptent une hétérogénéité dans leurs parlers, frappant tous les discours et où les alternances codiques sont très fréquentes. Elle est enseignée comme première langue étrangère à partir de la troisième année du cycle primaire. De ce fait, les réponses obtenues, à propos des représentations de la langue française, proviennent de sujets qui l'apprennent depuis plus de sept ans. D'autre part, aujourd'hui, l'apprentissage de la langue française dans le contexte algérien s'effectue également dans des écoles privées implantées dans les différentes villes du pays. Il faut aussi reconnaître que l'enfant algérien est confronté à des apprentissages non guidés, dans des contextes non institutionnels qui, par conséquent, peuvent faire partie de sa biographie langagière. En effet, cette langue peut être présente, à des degrés inégaux dans l'univers familial et l'environnement immédiat de l'élève.¹⁴ De telles dispositions dérivées du capital scolaire et environnemental ne peuvent en effet, que faciliter l'apprentissage de cette langue. Elles peuvent, néanmoins, être à l'origine de divergences des imaginaires,

auxquels renvoie celle-ci, surtout qu'elles recèlent des dimensions qui peuvent facilement influencer (consciemment ou inconsciemment, de façon directe ou indirecte) sur son apprentissage.

Il faut dire que l'étiquette « langue de culture » attribuée à la langue française revient souvent dans les propos des élèves du lycée et même chez les étudiants qui suivent la licence de français. Il n'est donc pas du tout surprenant que les lycéens évoquent souvent la langue française comme une langue de culture : les résultats montrent que le pourcentage des réponses affectées au qualifiant « langue de culture » dans la première question est de 22,28 %, les élèves qui considèrent la maîtrise de la langue française en tant que moyen de connaître la culture représentent 35,86 % de l'effectif global. En effet, le premier contact important que les nationalistes algériens aient eu avec cette langue française, durant la colonisation, renvoie au caractère culturel qu'elle couvre. En effet, c'est en découvrant la langue française et les idéaux égalitaires et de justice sociale qu'elle incarne, que les Algériens ont pris conscience de l'oppression et de la situation d'assujettissement dans laquelle ils étaient contraints de vivre. C'est donc, à partir de l'exploration des ambiguïtés de la politique coloniale, qu'ils se sont mis à combattre cet état de fait, en brandissant les mêmes pensées culturelles, que la France coloniale répandait sur son propre territoire. Il faut reconnaître que, dans les milieux nationalistes, les adversaires les plus farouches du pouvoir colonial, ne manquaient pas de citer comme références les *humanistes* et de “philosophes des lumières” qui s'accommodent parfaitement de la pensée anti-coloniale et de l'action militante¹⁵.

A vrai dire, on peut aussi penser que la dimension culturelle est un trait marquant dans la conscience de l'âme algérienne et maghrébine de façon générale, puisque c'est sur ce plan que s'opère le changement fondamental, qui a affecté ces sociétés, à travers l'histoire lointaine et récente. Nous pensons ici à la culture arabo-musulmane, d'abord, et à la culture véhiculée par la langue française, qui a largement contribué à leur ascension à l'indépendance.

L'effet " culture " que suscite la langue française auprès de ses utilisateurs peut aussi provenir des implicites diffusés par la France et la langue française. La langue française étant considérée comme langue de la culture véhiculée essentiellement par la littérature, que les lycéens découvrent dans le cadre de l'apprentissage de la langue, à travers l'étude de textes choisis, d'écrivains français. L. Porcher souligne cet effet en disant :

« Il ne fait pas de doute que par ces voies, une image de la France et du français a été diffusée et s'est ancrée dans les représentations à travers le monde. Une image solide, durable, dotée d'une forte cohésion, et qui a fonctionné comme une sorte d'image de marque, de spécificité, de label, aux termes de laquelle la langue est dans la culture, s'agissant du français, c'est d'abord dans la littérature. »¹⁶

Notons au passage que le texte littéraire représente l'un des canaux les plus importants de transmission de la culture d'une société. C'est pour cette raison d'ailleurs, que son incorporation en classe de FLE offre des opportunités indéniables pour l'apprenant algérien : l'exploitation du texte littéraire dans une perspective communicative implique de fait, un travail sur la dimension culturelle. Comme le souligne M. Gaouaou, « Un texte littéraire dévoile les modes de vie d'une société et représente son idéologie. Ainsi, vouloir comprendre une œuvre littéraire nécessite de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre un ensemble de rites et de valeurs sociales. »¹⁷

Un autre fait important à souligner à l'égard du choix de la dimension " culture " dans les représentations réside dans le fait que les sujets interrogés ne sont pas tout à fait étrangers à cette culture ; même si, dans le cadre spécifiquement scolaire, on s'efforce beaucoup plus de l'intégrer aux systèmes de valeurs de la culture des élèves¹⁸. La culture, surtout ordinaire, courante ou expérientielle¹⁹ n'est pas une découverte pour l'enfant algérien.

Outre sa prise en charge dans un cadre strictement scolaire, l'enfant la découvre également et la rencontre quotidiennement, surtout par le biais de la télévision et de l'antenne parabolique, médiateurs privilégiés de cette culture, au quotidien, qui agit en profondeur sur les mentalités, les manières de penser et de se comporter. Un simple observateur du paysage environnemental, dans les différentes villes d'Algérie, remarquera inéluctablement les traits de cette culture, surtout auprès de la nouvelle génération. L. Porcher écrit :

“ La télévision n'est pas seulement un spectacle, elle intervient sur les visions du monde et les représentations ”.²⁰

Soulignons au passage, que les jeunes sont donc davantage sollicités par cette culture de type télévisuelle, de consommation massive, créant ce que L. Porcher appelle le “ *nouvel esprit télévisuel* ”, inscrit dans une logique de la consommation des industries culturelles dominante, au plan matériel, plutôt que vers la culture savante et élitiste.

En discernant entre cette forme de culture ordinaire, distribuée par ce “ *nouvel esprit télévisuel* ” et une culture savante et élitiste, nous ne voulons aucunement dénigrer l'une ou même valoriser l'autre, étant donné que ces deux types de cultures (savante et ordinaire) ouvrent des voies fortes intéressantes, pour l'apprentissage de la langue. Ce qu'il est à redouter ici, c'est la célébration de cette culture ordinaire, dans une optique de déculturation, et non dans une perspective interculturelle et formative.

Nous ne pouvons également prétendre à l'effacement de cet aspect formatif et éducatif, dans la forme de culture transmise par les médias, mais nous pensons que la balance s'opère plutôt en direction d'une sorte de culture spectaculaire, qui, si elle n'est pas prise en charge sur le plan didactique, s'affranchit de la maîtrise de la langue et fonctionne en marge des pré-requis essentiels en langue étrangère. A ce propos, L. Dabène note que : “ pour certains élèves

cette ouverture aux autres cultures, constitue un thème de réflexion infiniment plus motivant et satisfaisant, pour leur curiosité que l'apprentissage strictement linguistique, qui en est, actuellement, le pré-requis obligé ”.²¹

Ceci explique peut-être la discrédance existante entre le comportement linguistique renvoyant au degré de maîtrise de la langue et un comportement culturel, marqué par la découverte d'un mode d'expression culturelle et l'amorce d'un système de références culturelles différentes. De même que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ne peut être aseptisé de sa culture, il faudrait aussi que le couple (langue-culture) ne soit pas *désarticulé* ; autrement dit, les deux éléments de ce couple ne doivent pas agir séparément ou de façon déséquilibrée. En réalité, l'appropriation de l'imaginaire culturel, auquel renvoie la langue française, est laissée beaucoup plus dans notre société, à l'acquisition naturelle, plutôt qu'à l'apprentissage institutionnel et scolaire. Par acquisition naturelle, nous entendons toutes les manifestations libres et spontanées, qui concourent à l'acquisition de l'imaginaire culturel francophone. Nous évoquerons dans cette optique l'impact des médias et leur rôle dans la diffusion des modèles, schèmes culturels francophones et occidentaux. D'où la nécessité de construction de l'enseignement/apprentissage *sur un équilibre apaisé du couple langue-culture*.²²

L'école est plus que jamais appelée à expliquer les enjeux culturels et à opérer les choix équilibrants, entre culture savante et culture ordinaire, au bénéfice de l'apprentissage de la langue. Cette prise en charge didactique, au sens de transposition didactique de ces savoirs²³ culturels pourra orienter les apprenants en évitant les amalgames et en structurant et organisant les classements des faits culturels ; autrement dit, les soumettant à un processus d'objectivation²⁴. Notons aussi que la procédure d'objectivation des phénomènes culturels, doit prendre en charge, aussi bien la culture d'origine, que la culture étrangère.²⁵

Il faut aussi souligner aussi que l'enfant algérien évolue dans une situation dont les conséquences culturelles et éducatives soulèvent forcément des enjeux qui mobilisent deux postures différentes : la première est relative à la *continuité sociolinguistique entre la langue arabe enseignée à l'école et le parler quotidien*²⁶, alors que la seconde met en exergue le rapport à la langue française et la culture qu'elle manifeste.

Conclusion

Etablir l'échange culturel suppose donc que l'on dispose déjà d'un savoir qui nous est propre, et qu'on aspire à son enrichissement par le biais d'un processus de déconstruction/reconstruction. En d'autres termes, la possession d'une langue actionne une déconstruction de sa propre culture en fonction d'autres formes d'expressions, entraînant la reconstruction des modèles culturels sources. Ce processus régit une situation d'apprentissage d'une langue étrangère d'une manière générale ; il est ainsi indiqué, puisqu'il ne s'agit pas d'une action qui consiste à un bourrage d'un espace vide, mais à joindre de nouvelles formes culturelles, à d'autres préexistantes, et qui, de surcroît, ne peuvent faire l'objet d'une amnésie volontaire. La découverte de références culturelles étrangères doit avoir une signification pour l'apprenant, en évaluant le degré de conformité ou de non-conformité des valeurs de la culture d'origine, avec les modèles et valeurs proposés.

L'habileté dans tout cela, est de bien consolider dès le départ, l'imaginaire culturel de référence, avant de découvrir un autre univers marqué de différences. " Mieux un élève connaît sa langue et la culture de son pays, mieux il apprendra une langue étrangère et comprendra la culture qui l'informe ".²⁷ La recherche des valeurs communes et des différences favorisera donc la cohabitation et la compréhension.²⁸ Le choc de l'acculturation et la menace qu'il peut générer (les aspects perturbateurs et déstabilisateurs) seront, de ce fait réduits. Bien évidemment, lorsqu'une crise s'installe, on se sent menacé et par conséquent,

« l'individu se retranche derrière une identité fixe et rigide qui se traduit par une volonté passéiste, ou un retour au traditionnel érigé, pour les besoins de la cause, en valeur suprême. »²⁹

La régulation de cette culture en fonction de la culture source suppose une large mobilisation, dont celle de la famille n'est pas à écarter, et implique un bagage culturel, ancré dans la culture de référence. L'appropriation institutionnelle, représentée principalement par l'école, reste le lieu privilégié où les tentatives de régulation sont possibles. Dans cette perspective, M. Lacheraf n'avait-il pas misé sur l'importance décisive qu'incombe l'école pour l'avenir de la culture en Algérie ? Ce dernier écrivait que : « le problème primordial de la culture doit être celui de l'enseignement et de son efficacité en tant que facteur de sélection, d'équilibre, de contrôle et de sauvegarde. Il est d'autant plus important que, dans les pays sous-développés qui viennent de se libérer, on éprouve le besoin légitime de recouvrer tous les instruments et les ressources de la culture perdue, interdite par le colonialisme. »³⁰.

Notes bibliographiques :

1. H. Boyer, 2001. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 123-124, p. 334.
2. E. Rodygina, 2006. Pourquoi apprend-on le français ?, *Le français dans le monde*, n°346, Juillet-Août.
3. G. Zarate, 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CREDIF, Collection Essais, Paris, Didier, p.36.
4. D. Moore, 2001. *Les représentations des langues ET de leur apprentissage: itinéraires théoriques ET trajets méthodologiques*, in MOORE, D. (coord.) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Didier, Paris, p.25.
5. D. Jodelet, 1984. *Représentation sociale ; phénomènes, concept et théorie*, dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*, p, 360.
6. H. Boyer, 2001. *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, pp. 41-42.
7. V. Castellotti, 2001. *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*, in V. Castellotti, (dir), *d'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, P. U de Rouen.

8. V. Castellotti, 2001. *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*, In V. Castellotti, (dir), *d'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, in V. Castellotti, (dir), *d'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, P. U de Rouen, p. 23.

9. V.Castellotti et D.Moore, 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe–De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, [http://www.coe/.int/t/dg4/linguistic/source/Castellotti Moorefr.pdf](http://www.coe/.int/t/dg4/linguistic/source/Castellotti%20Moorefr.pdf) p. 10

10.M-A. Pretceille, 1986. *Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations* ", in L. Porcher, *La civilisation*, Clé International, p. 83.

11.H. Boyer, 2001. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 123-124, p. 334.

12.J-P Cuq, (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, clé international, Paris, pp. 215-216.

13.Grandguillaume, G. 2004. *La francophonie en Algérie*, Hermès, n°40.

14.Selon un sondage effectué pour le compte de la revue française *Le Point* et publié par le quotidien indépendant *El Watan* du 2/11/2000, l'Algérie est le premier pays francophone du monde après la France. Sur un échantillon de 1400 foyers algériens, 60 % de foyers comprennent et pratiquent la langue française. Soit plus de deux millions et demi de foyers représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus 60% des Algériens peuvent donc être considérés comme des francophones réels ou occasionnels sur une population estimée à 24 900 000. Dans cette catégorie de la population algérienne, la moitié des usagers du français, c'est-à-dire 30%, sont considérés comme des francophones réels. Les 30% restant sont des francophones occasionnels.

15.N. Marouf, 1997. N. Marouf, 1997. *Les précédents francophones en Algérie: langue et idéologie* ", in N. Marouf et C. Carpentier, (dir.). *Langue, école, identités*, l'Harmattan, 1997, p. 216.

16.L. Porcher, 1986, *La civilisation*, Clé international, p. 46.

17.Gaouaou M. 2009. *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures* », *Synergies Algérie*, n°4, p. 210.

18. Ministère de l'Éducation Nationale, *Réaménagements apportés aux programmes de français du 2ème cycle de l'enseignement fondamental*, Septembre 1994, p. 168
19. R. Galisson, 1995. *op. cit.*, p. 85.
20. L. Porcher, 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, p. 73.
21. L. Dabène, 1995. La langue étrangère : spécificités d'un projet pédagogique ", In C. Briane et A. Cain, 1995. *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?*, Compte rendu de la journée d'études du 17 mars, INRP, p. 8.
22. R. Galisson, 1995. En matière de culture le ticket AC-DI. A t-il un avenir ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, Oct-Déc, p. 88.
23. Notion empruntée à Y. Chevallard et qui est définie comme une opération consistant à partir d'un ensemble de savoirs savants, à en dégager, par des opérations de transpositions, des objets d'enseignement. *La transposition didactique*, Eds. La pensée sauvage, Grenoble, 1987.
24. L. Porcher, 1986. *La civilisation*, Clé international, *op. cit.*, p. 27.
25. R. GALISSON, 1995. En matière de culture le ticket AC-DI. A t-il un avenir ? ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, Oct-Déc, p. 97.
26. Taleb-Ibrahimi, Khaoula, 2008. Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux», *Actes du séminaire national, Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Formation continue Publications, p.142; [en ligne]
27. J. Maury, 1990. Le français langue étrangère. Les intérêts des élèves, leur propre culture/l'interculturalisme ", *Les Cahiers de l'EREL*, n°3, p 230
28. R. Galisson, 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°106, Avril-Juin.
29. M-A. Pretceille, 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, pp. 40-41.
30. Lacheraf, M. 1963. L'avenir de la culture algérienne, *Les temps modernes*, n°209, p. 744.

Bibliographie

1. BOYER, H. 2001. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 123-124:
2. BOYER, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod.

3. CASTELLOTTI, V. 2001. *Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues*, in CASTELLOTTI, V. (dir.). *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, P. U de Rouen.
4. CASTELLOTTI, V. § MOORE, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/CastellottiMoorefr.pdf>
5. CHEVALLARD, Y. 1987. *La transposition didactique*, Eds. La pensée sauvage, Grenoble.
6. CUQ, J-P. (dir.). 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale.
7. DABENE, L. 1995. La langue étrangère : spécificités d'un projet pédagogique ", in BRIANE, C. § CAIN, A. *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?*, Compte rendu de la journée d'études du 17 mars, INRP.
8. DJEGHAR, A. 2009. Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangères, *Synergies Algérie*, n°5.
9. GALISSON, R. 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°106, Avril-Juin:
10. GALISSON, R. 1995. En matière de culture le ticket AC-DI. A t-il un avenir ? ", *Etudes de Linguistique Appliquée*, Oct-Déc.
11. GAOUAOU, M. 2009. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures, *Synergies Algérie*, n°4.
12. GRANDGUILLAUME, G. 2004. *La francophonie en Algérie*, Hermès, n°40.
13. JODELET, D. 1984. *Représentation sociale ; phénomènes, concept et théorie*, dans S. Moscovici, *Psychologie sociale*.
14. LACHERAF, M. 1963. L'avenir de la culture algérienne, *Les temps modernes*, n°209.
15. MAROUF N. et CARPENTIER C. (dir.). 1997. *Langue, école et identités*, L'harmattan.
16. MAURY, J. 1990. Le français langue étrangère. Les intérêts des élèves, leur propre culture/l'interculturalisme, *Les Cahiers de l'EREL*, n°3.

17. MOORE, D. (coord.) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, Didier, Paris.
18. PORCHER, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette.
19. PORCHER, L. 1986. *La civilisation*, Clé international.
20. PRETCEILLE, M-A. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos.
21. PRETCEILLE, M-A. 1986. Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations, in PORCHER, L. *La civilisation*, Clé International.
22. RODYGINA, E. 2006. Pourquoi apprend-on le français, *Le français dans le monde*, n°346, Juillet-Août.
23. TALEB-IBRAHIMI, Kh. 2008. Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux, *Actes du séminaire national, Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Formation continue Publications, [en ligne]
24. ZARATE, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CREDIF, Collection Essais, Paris, Didier.
25. *El Watan* du 2/11/2000.