

L'autre dans les représentations des enseignants de FLE au cycle moyen en Algérie

Belkacem HAMAIZI⁽¹⁾ Errime KHADRAOUI⁽²⁾

1- SELNoM, Université Batna 2, belkacemhamaizi@gmail.com

2- SELNoM, Université Batna 2, errime@yahoo.fr

Soumis le: 06/12/2019

révisé le: 22/03/2021

accepté le: 23/05/2021

Résumé

Il est du ressort de l'enseignant de préparer la rencontre avec l'autre (de l'ici et de l'ailleurs) en déplaçant les croyances répandues (stéréotypes et préjugés) chez son apprenant. Néanmoins, il lui faut, lui aussi, un travail sur soi car délimiter le concept de l'altérité est indispensable pour pouvoir en parler ou en tirer profit dans ses pratiques enseignantes en classe de FLE. En effet, le présent article se propose, et ce au moyen d'une enquête par questionnaire, de lever le voile sur les représentations de l'altérité chez des enseignants de FLE exerçant au cycle moyen et par là même voir comment ils s'auto-identifient dans ce domaine.

Mots-clés: Enseignement-apprentissage du FLE, représentations, compétence (inter) culturelle, manuel scolaire, processus.

الآخر في تصورات أساتذة اللغة الفرنسية في الطور المتوسط بالجزائر

ملخص

إن من المتعارف عليه أنه من صميم مهام المعلم تحضير متعلميه للقاء مع الآخر (هنا ومن أماكن أخرى) عن طريق تحريك المعتقدات المنتشرة (الصور النمطية والأحكام المسبقة). ولكن قبل ذلك، يحتاج هو أيضا إلى العمل على تصورات النمطية حول مفهوم الغيرية لأنه أمر ضروري يكتسب من خلاله القدرة على التحدث عن ذلك أو الاستفادة منه في ممارسات التدريس في قسم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. من هذا المنظور تقترح المقالة الحالية رفع النقاب عن مدلول الغيرية بالنسبة لأساتذة اللغة الفرنسية الذين يمارسون مهامهم في التعليم المتوسط وهذا من خلال مسح عن طريق استبيان. الهدف المنشود هو معرفة كيفية تمثل هؤلاء المعلمين للغيرية وبالتالي، تحديد كفايات تمركزهم في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، تصورات، كفاءة ثقافية، كتاب مدرسي، تدرج.

The Other in the Perceptions of Algerian Middle School FLE Teachers

Abstract

It is the responsibility of the teacher to prepare his/her learners for the potential meeting with the other (from here or there) by transforming the common beliefs (stereotypes and prejudices) held by them. To successfully achieve this, the teacher him/herself needs to work on delimiting the concept of 'otherness', which is a prerequisite to be able to talk about or benefit from it in his/her teaching practices. This article aims, by means of a questionnaire, to unravel the representations of the 'otherness' among Algerian middle-school FLE teachers and thus to probe the how they self-identify in this realm.

Keywords: FLE teaching/learning, representations, intercultural skills, text book process.

Auteur correspondant: Belkacem HAMAIZI, belkacemhamaizi@gmail.com

Introduction:

Dans un monde en pleine métamorphose, de nouveaux besoins naissent. Ainsi, les différentes nations du monde se voient contraintes de reconsidérer leurs rapports politico-économiques pour pouvoir subvenir aux besoins de plus en plus polymorphes de leurs populations.

Par ailleurs, à l'ère moderne, l'ère de la mondialisation, l'on assiste à un rapprochement culturel. Cette nouvelle donne appelle une réflexion des plus approfondies en termes de politiques mondiales. Celles-ci sont désormais dans l'obligation de repenser leurs approches en matière de communication transnationale avec ses multiples facettes. L'objectif est de préserver la singularité dans un monde pluriel avec notamment une possible et souhaitable piste pour un «vivre en harmonie». Pour ce faire, il devrait y avoir un consensus universel admettant la façon de voir des différents micro-univers qui le composent. Il ne sera donc en aucun cas question d'inclure ou d'exclure, mais plutôt de s'accepter les uns les autres.

En effet, considérées comme un moyen à la fois d'ouverture et d'intégration dans le monde d'aujourd'hui et ce de par leur force communicationnelle, les langues étrangères peuvent contribuer à éveiller cette conscience de l'autre dans l'esprit de l'apprenant. Elles véhiculent les cultures et les modes de pensée des autres; c'est en cela qu'elles constituent le reflet de l'autre par excellence. Ainsi, l'apprenant apprendra à tolérer la différence et l'accepter en tant que telle. Cela peut se faire en lui inculquant les principes de base de la citoyenneté mondiale comme étant une dimension universaliste. Telle est donc une des tâches majeures à laquelle doit s'atteler l'école aujourd'hui.

Or, éduquer à l'altérité par le biais des langues étrangères suppose tenir compte des deux associés du processus enseignement/apprentissage du FLE. Outre les représentations des apprenants, il s'agit également de s'intéresser aux représentations que se fait l'enseignant de l'altérité et de son enseignement. Certes, il lui revient de préparer la rencontre avec l'autre (d'ici et d'ailleurs) en déplaçant les croyances répandues (clichés et préjugés) chez les apprenants, mais avant cela, il lui faut un travail sur soi-même car délimiter le concept et/ ou la notion de l'altérité demeure indispensable pour pouvoir en parler ou en tirer profit dans ses pratiques enseignantes en classe de FLE.

C'est dans cette perspective que nous nous proposons, dans la présente contribution, de lever le voile sur ce qui est l'éducation planétaire ou tout simplement l'éducation à l'altérité pour des enseignants de FLE exerçant au cycle moyen. Ainsi, nous formulons la question suivante: Quelles représentations se font les enseignants du FLE au cycle moyen de l'altérité et de son enseignement?

De cette interrogation centrale naissent les hypothèses de travail suivantes:

- Pour les enseignants de FLE au cycle moyen, éduquer à l'altérité est synonyme d'une somme de savoirs culturels que doit avoir l'apprenant de FLE.
 - L'agir_enseignant au cycle moyen s'inscrit dans une perspective d'éducation à la diversité.
- Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons mené une enquête auprès de 45 enseignants exerçant au cycle moyen. Celle-ci vise à cerner la façon dont les professeurs se représentent l'altérité, mais également à voir comment ils s'auto- identifient dans ce domaine.

1- Altérité: essai de définition:

Le terme «altérité» appartient au domaine de la philosophie. Il signifie le «*fait d'être un autre, caractère de ce qui est autre*»⁽¹⁾. En effet, l'autre n'existe que par rapport à un moi. Ainsi, il paraît que la question de l'altérité est indissolublement liée à l'identité dont elle tire sa légitimité. En ce sens, Claude Benoit déclare:

L'autre n'est pas moi. Il est un autre que moi. Il est certain que des abîmes nous séparent. Mais pour qu'il y ait une communication entre l'autre et moi, il doit y avoir quelque chose de commun qui garantisse cette communication. Il faut donc qu'il y ait un «même» et que ce «même» prédomine sur l'autre. Au-delà de toute différence, il y a en face de moi un être humain, en chair et en os, de la même nature que moi [...]⁽²⁾.

D'une façon plus précise, l'altérité paraît comme essentiellement liée à la conscience du rapport aux autres considérés dans leur diversité. Il convient cependant de préciser que notre approche envisage l'altérité non pas comme fin en elle-même, mais plutôt comme objet enseignable en classe de langue. En effet, nous soutenons que l'interculturel est l'espace le plus judicieux pour prendre en charge cette dimension altéritaire. Cela ne va pas indubitablement sans poser tant de soucis pour l'enseignant.

2- L'interculturel en classe: un enjeu constant pour les enseignants de FLE:

La mission de l'institution scolaire consiste aujourd'hui à promouvoir une politique du plurilinguisme. Cette dernière constitue une condition sine qua non pour espérer former des citoyens à caractère mondial. C'est pratiquement dans cet esprit que l'école algérienne, comme c'est le cas pour le reste du monde, doit subvenir à la demande d'une société locale et mondiale soutenant de plus en plus le plurilinguisme. Cela passe par l'inclusion des offres de formation, dès le cycle primaire, d'une personnalité plurilingue ouverte sur l'autre en garantissant toutes les conditions nécessaires et favorables à cet effet.

Dans cette optique, il paraît que l'espace interculturel peut offrir un cadre à la fois social et didactique typique pour mettre en place une éducation à l'altérité. Ce même espace s'inscrit dans une dimension humaniste avec pour unique objectif; le «vivre-ensemble» sur la planète. À ce titre, la Directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, lors de la cérémonie d'ouverture du quatrième Forum mondial sur le dialogue interculturel tenu en mai dernier à Azerbaïdjan, avait déclaré: «[...] Nous avons besoin de la 'puissance douce' de l'éducation, des connaissances, de la culture, de la communication, et des sciences pour renforcer les valeurs que nous partageons et reconnaître le destin que nous avons en commun»⁽³⁾.

Didactiquement parlant, cela exige une approche interdisciplinaire où convergent sciences humaines, sciences sociales et sciences du langage pour aspirer à inculquer aux apprenants des valeurs universelles. En d'autres mots, envisager un objet complexe tel que l'interculturel en passant par la culture de l'autre dans une perspective de formation de jeunes apprenants de FLE à la diversité, implique l'ouverture à d'autres disciplines (l'ethnologie, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique et la littérature). L'enseignant de FLE devient ainsi une sorte de touche-à-tout en étant en contact permanent avec toutes ces disciplines. Dans ce cadre, il doit non seulement s'intéresser à l'outil-langue qui, faut-il le rappeler, demeure crucial, mais également porter plus d'attention aux contenus culturels qui passent très souvent inaperçus. De surcroît, sous prétexte qu'il existe un âge idéal pour tenter l'expérience de l'altérité avec l'apprenant, préparer la rencontre avec l'autre dans un espace interculturel (le no man's land) commence dès le premier cours. En effet, dès qu'il débute son apprentissage, l'apprenant est désormais confronté à son semblable divers. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit s'atteler à la tâche la plus complexe qui est de faire comprendre à ses apprenants que: «la découverte de l'altérité est celle d'un rapport, non pas d'une barrière.» note Claude LEVISSTRAUSS (cité in F., Caon, 2006)⁽⁴⁾ et pour que l'humanité évolue, elle ne doit pas

[...] se faire par l'effacement des uns et des autres; renoncer prématurément et d'une façon unilatérale à sa culture nationale pour essayer d'adopter celle d'autrui et appeler cela une simplification des relations internationales et un sens du progrès, c'est se condamner au suicide⁽⁵⁾, ajoute Diop

Dans cette optique, l'enseignant est censé travailler davantage sur ses propres représentations. Un tel travail se présente comme une des pistes didactiques et pédagogiques les plus rentables en salle de cours. Néanmoins, la tâche n'est pas aisée et requiert autant d'efforts notamment intellectuels pour se comprendre. Il s'agit également de faire comprendre à l'apprenant que la différence ne doit pas non plus créer le conflit et que cette diversité est en elle-même une richesse qu'il faut préserver et non pas combattre. La question donc des représentations que se font les enseignants de l'altérité reste un élément clé dans toute approche d'enseignement des langues qui se veut interculturelle.

3. Représentations et didactique 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 une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*»⁽⁶⁾. Elles sont aussi intimement liées à la culture et l'identité. Abdallah-Pretceille 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*»⁽⁷⁾. 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 écrit:

Les représentations sont en étroite relation 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⁽⁸⁾.

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. Celles-ci se manifestent souvent sous forme de conduites rigides, parfois, difficiles à corriger. Elles se caractérisent à la fois par leurs stabilité et mouvance, mais également leurs rigidité et souplesse⁽⁹⁾. Compte tenu donc de l'importance que revêtent les représentations, leur enseignement s'avère nécessaire, voire urgent, puisqu'il permet d'asseoir un des piliers de la politique linguistique en Algérie selon laquelle, l'apprenant doit être conscient et averti quant à son appartenance historique, culturelle et identitaire. Ce postulat 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 en contexte national.

Or, cet autre n'est toujours pas physiquement disponible et présent «*il est une image ou, au mieux, une représentation*»⁽¹⁰⁾. Il est donc nécessaire, pour éviter des dysfonctionnements, des malentendus et des malaises culturels, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, d'accorder un intérêt aux représentations. Ceci permet une gestion optimale du rapport à l'altérité et à la culture de l'autre:

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 d'évaluer ses propres points de vue et représentations sociales. Se situer dans la perspective de l'autre permet de le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle⁽¹¹⁾.

Pour ce faire, l'enseignant aura besoin d'auxiliaires et aides pédagogiques se présentant comme un réservoir où 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.

4- Le manuel scolaire:

Outil didactique dont l'utilité est inestimable, le manuel scolaire joue un rôle vital non seulement dans l'information, mais également dans la formation des apprenants ainsi que les enseignants. Via les différents supports et tâches proposés le long de ses pages, le manuel permet à l'enseignant tout comme l'apprenant de remettre en question leurs propres représentations vis-à-vis de l'autre.

Aussi, de par sa fonction de médiation, il incite à réfléchir à la réciprocité et à la tolérance afin d'accepter la diversité et par conséquent inhiber toute forme de discrimination. Ceci n'est possible qu'à travers une analyse neutre des différentes valeurs culturelles -éventuellement présentes-; c'est-à-dire avec un œil relativiste, comme nous l'avons souligné supra, loin de

tout ethnocentrisme. Il revient donc à l'enseignant de situer la problématique de l'altérité au cœur de la démarche interculturelle, celle-ci, semble offrir un cadre ad hoc lequel permet un travail de déconstruction et de reconstruction appropriée⁽¹²⁾ afin de bien comprendre l'enjeu et agir en fonction. En conséquence, l'agir enseignant se voit contraint de s'adapter à cette nouvelle réalité de l'enseignement qui impose un nouveau mode de pensée et donc de fonctionnement.

5- Devenir de l'agir-enseignant:

Dans le paysage didactique, aujourd'hui, *«on considère l'apprentissage d'une langue étrangère y compris sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture.»*⁽¹³⁾. En d'autres termes, il s'agit d'amener l'apprenant de FLE à se rendre compte des traits distinctifs de sa personne, son identité, mais également de sa culture en se mesurant à l'autre loin de toute attitude de surestime ou de sous-estime à l'égard de soi ou à l'égard de l'autre.

En effet, et compte tenu du changement majeur qu'a connu sa posture épistémologique dans le triangle didactique (de dispensateur de savoir à un médiateur), l'enseignant s'est procuré une nouvelle tâche pédagogique. Dès lors, il lui appartient d'exposer continuellement l'apprenant à une myriade de contenus linguistiques et culturels et l'amener à réfléchir sans avoir la moindre intention, d'opérer un travail de tri ou de dénaturer ce qui est perçu, par lui, comme étranger. A cet égard, Zarate souligne que *«l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances»*⁽¹⁴⁾. Sur cette démarche, Martine Abdallah-Pretceille tient à préciser que la reconnaissance des stéréotypes et préjugés qui sont dans la majorité des cas réducteurs et parasitaires peut s'avérer rentable dans l'enseignement de l'altérité à travers la dimension culturelle. En d'autres termes, il faudrait partir de ces représentations dont le fondement relèverait davantage de l'affectif et de l'inconscient pour les rendre plus rationnelles et réfléchies. Cela dit, *«une prise de conscience de ses [apprenant et enseignant] propres mécanismes cognitifs et affectifs dans l'investigation de l'environnement physique et humain [devient] une condition de la découverte et des apprentissages»*⁽¹⁵⁾.

Apprendre aussi à relativiser les connaissances acquises dans et sur l'entourage immédiat ou distant assure une marge de progression très significative dans l'apprentissage⁽¹⁶⁾. Car la quête du savoir est un voyage qui ne s'achève jamais: l'enseignement des langues-cultures étrangères en est un cas de figure. Celui-ci, qui pour des raisons d'efficacité, ne doit pas considérer la dimension culturelle comme subordonnée à la langue enseignée. Un enseignement efficace est celui qui tient compte du volet linguistique et culturel: 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⁽¹⁷⁾.

Il s'ensuit que pour apprendre une langue étrangère, non seulement il est question de passer par les normes régissant son fonctionnement, mais à cela s'ajoute une façon autre de percevoir le monde autour. Cette façon est tout à fait différente de celle à laquelle on s'est habitué: le berceau civilisationnel du pays d'accueil vu à travers le prisme de la langue autre elle-même et non à travers la langue maternelle de l'apprenant. Et ce à partir de la nouvelle logique (façon de voir) qu'offre la langue objet d'apprentissage.

6- Méthodologie:

Compte tenu des exigences de l'étude en cours, nous avons opté pour la méthode qualitative pour l'analyse des données de l'enquête par questionnaire.

6.1-Instrument de recherche et démarche d'analyse:

Dans le but d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué à 45 enseignants, exerçant tous dans la circonscription d'Ain Oulmène. Le questionnaire leur a été soumis et récupéré le jour même. Ce

questionnaire comporte 8 questions qui portent sur des éléments fondamentaux par rapport à l'étude que nous menons. En effet, il est constitué de deux volets; le premier vise à dégager les représentations que les enseignants ont de ce qui est l'altérité. Quant au second, il concerne la prise en compte de la dimension culturelle dans les pratiques enseignantes en classe de FLE.

Après avoir expliqué les objectifs et la nature de la recherche en cours, nous avons commencé le travail en soumettant le questionnaire aux enseignants. Nous leur avons accordé le temps nécessaire pour répondre de manière précise à nos interrogations et nous fournir tous les renseignements et les données susceptibles d'enrichir notre étude.

Il est par ailleurs à noter que le type d'approche que nous avons utilisé dans la présente étude est de nature qualitative. Car elle est la plus appropriée pour l'étude des représentations. Cette démarche provient des méthodes empirico-inductives. Celles-ci consistent à proposer une réponse à une question en ouverture de la recherche sous forme d'hypothèse, ensuite essayer de la confirmer ou infirmer. Elles se présentent sous forme d'un paradigme 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»⁽¹⁸⁾. Pour l'essentiel, ces méthodes s'appuient sur l'interprétation des données recensées bien qu'une partie des données soit quantifiables⁽¹⁹⁾.

6-2-Échantillon:

Il s'agit d'un groupe d'enseignants exerçant au cycle moyen. D'après les données que nous avons recueillies, les deux tiers des enseignants interrogés ont plus de dix ans d'ancienneté comme le montre la représentation graphique ci-dessous:

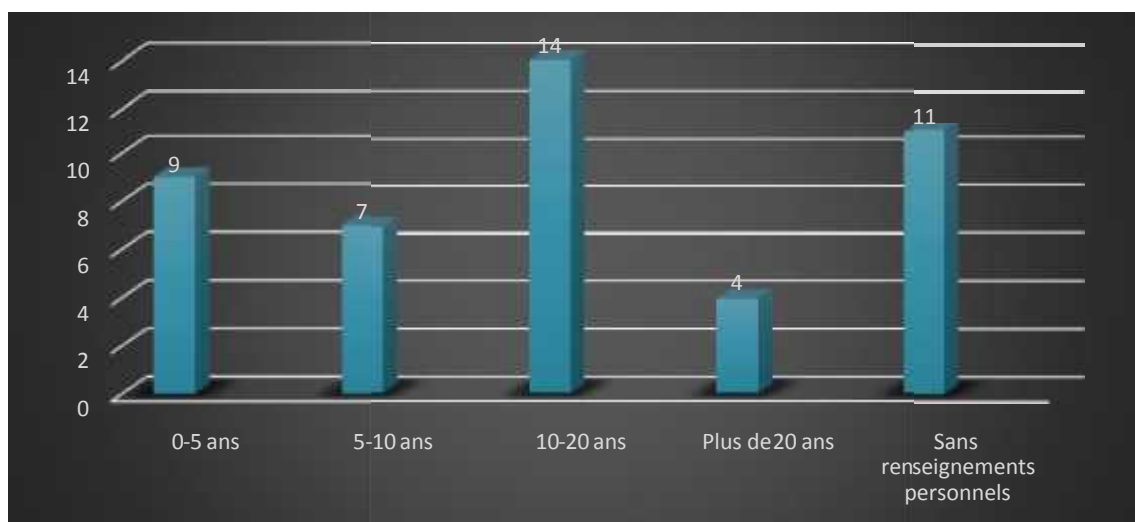


Figure n°1: Répartition des enseignants selon le nombre d'années d'exercice

7-Analyse et discussion des résultats:

Cette analyse consiste à représenter graphiquement les modes de réponses (OUI, NON) puis tenter de les interpréter. Dans un souci d'homogénéité et de cohérence analytique, nous regroupons, lors de l'analyse, les réponses par thème, selon les deux volets indiqués supra qui d'ailleurs se complètent. Il s'agit, rappelons-le, de: représentations vis-à-vis de l'autre et la prise en compte de celles-ci dans les pratiques pédagogiques.

7-1-Les représentations de l'autre chez les enseignants:

Une grande partie des enseignants interrogés (57,77%) ont répondu par «oui» à cette question, tandis que les autres (42,22%) ont répondu par «non». Nous avons remarqué aussi que la quasi-totalité des réponses par «oui» était de la part des enseignants ayant un master alors que d'autres viennent tout juste de commencer la profession enseignante. Pour les titulaires d'un master, cela signifie qu'ils sont en quelque sorte au courant de l'état actuel de

la recherche dans ce domaine. Après avoir analysé les réponses traitant de cette question, il s'est avéré que la majorité des enseignants porte un regard positif sur la personne imprégnée de la culture française. Leurs réponses mettent en avant un aspect très important selon lequel le contact avec l'autre est très enrichissant. Quant au reste, il semble qu'ils sont indécis, car ils n'ont rien mentionné.

En plus, et selon toujours les données recueillies, la majorité des enseignants sont d'accord sur le fait que la langue et la culture sont les deux facettes d'une même pièce. Pour eux, la langue est le miroir d'une communauté. Elle reflète sa façon de vivre, de penser et de voir le monde extérieur: *«la langue reflète la culture»*, *«la langue a toujours été un élément marqueur d'identité, de ce fait elle transmet une culture»*, *«la richesse culturelle vient par la langue»*, pour n'en citer que quelques-unes, tel est un échantillon des réponses fournies pour cette question. Nous avons également enregistré un taux de 22,22% d'enseignants qui se sont abstenus de répondre.

Par ailleurs, nous avons repéré un seul cas d'enseignant amplement atteint par les stéréotypes et les préjugés: *«la langue arabe peut être un véhicule, mais la langue française ne peut pas l'être»*. Selon cette réponse, la langue arabe peut être un médiateur culturel vers la civilisation arabo-musulmane par excellence; contrairement au français qui ne peut être que la langue du colonisateur.

7-2- les pratiques enseignantes:

Une partie des enseignants interrogés, 20%, soulignent le recours fréquent aux différents supports didactiques provenant de la culture des natifs à l'instar des textes littéraires et des chansons; ci-après quelques exemples de leurs réponses: *«lors de la lecture des textes littéraires, nous sommes amené à expliquer certains éléments culturels apparents dans les textes...par exemple les classes sociales dans le conte merveilleux français sont différentes de celles des contes algériens: vêtements, nourriture...»*, *«Le fait d'étudier un texte écrit par un Français, ou expliquer une chanson dont les paroles sont écrites par un Français, c'est une autre culture.»* Alors que certains enseignants dont la portion est de 34,14% ne prennent pas en compte la dimension culturelle de la langue cible. Quant aux autres, ils n'ont pas répondu. L'analyse a également révélé que 62,22% des enseignants prennent le volet culturel et linguistique sur le même pied d'égalité. Pour cette catégorie, il est primordial de ne pas laisser passer sous silence les faits culturels éventuellement présents dans les supports textuels qu'ils travaillent en classe. En effet, leur conception de ce qui est la compétence (inter)culturelle est synonyme de cumul de savoirs culturels extraits de la langue enseignée. Par contre, 28,88% d'enseignants interrogés mettent l'accent uniquement sur l'apprentissage: *«le volet linguistique, j'insiste sur la langue»*, *«priorité accordée au volet linguistique. En fait les élèves à ce niveau n'ont pas acquis les compétences de base»*.

Quant à l'examen des propositions faites par les enseignants portant sur l'enseignement de la dimension culturelle en classe de FLE, celui-ci a permis d'identifier quatre cas de figure. En effet, une bonne partie des enseignants pensent qu'il serait préférable de recourir aux supports audiovisuels si possibles authentiques où l'apprenant sera exposé à une situation authentique de communication dans laquelle la dimension culturelle sera interpellée. En voici quelques exemples: *«par l'usage des supports authentiques, audiovisuels et aussi des textes littéraires»*, *«à défaut de voyages- séjours- linguistiques, je pense qu'il serait bénéfique de mettre l'apprenant dans le bain linguistique de la langue cible par l'utilisation des TICE, des documents audiovisuels.»* D'autres pensent qu'il faudrait mettre l'accent sur la lecture, selon eux, seul moyen pour attirer l'attention de l'apprenant sur les écarts culturels transmis ou inclus dans les supports. Alors que deux enseignants se sont montrés pessimistes, car pour eux c'est une question de moyens logistiques à mettre à la disposition de l'enseignant et que ces moyens ne seront jamais disponibles. Ainsi, l'on trouve des réponses telles qu'*«inciter l'apprenant à lire»*, *«proposer des supports textuels aux apprenants»*, *«encourager les apprenants à lire des romans de littérature de jeunesse»*. Pour le reste, nous avons enregistré douze cas sans réponse. Il y a lieu également de souligner que deux enseignants ont proposé

le recours à la formation des enseignants en didactique de la culture et de l'interculturel pour juguler toutes les difficultés susceptibles d'entraver le bon déroulement d'une communication ou contact (inter)culturel.

Conclusion:

Nous rappelons que l'objectif initial que nous poursuivons est de cerner les représentations des enseignants de FLE de ce qui est l'altérité et de son enseignement. Après l'analyse des données de l'enquête, celle-ci a révélé deux constats majeurs à savoir:

- Tous les enseignants interrogés sont d'accord sur l'importance que revêt la dimension culturelle dans la classe de FLE ;

- Leurs représentations relèvent davantage d'une culture générale sur l'altérité que d'une perspective de didactisation. En effet, les professeurs orientent leurs efforts vers l'apprentissage linguistique qui, selon eux, fait défaut. En ce sens, il paraît qu'ils sont un peu démunis quant à la manière de mettre en œuvre un enseignement de cette dite dimension culturelle. Cela se fait surtout sentir dans leurs pratiques enseignantes qui demeurent loin de favoriser une éducation à la diversité. Ces mêmes pratiques sont inscrites dans une perspective quantitative en mettant l'accent sur les connaissances culturelles au lieu de prêter attention au processus cognitif de traitement des stimuli culturels chez l'apprenant pour l'amener à réfléchir et de façon rationnelle aux traits de sa singularité dans un monde divers.

En somme, cette carence ressentie au niveau des pratiques en classe renseigne davantage sur un besoin de formation que manifestent les enseignants en matière d'altérité et de l'interculturel. Tout comme l'apprenant, l'enseignant de FLE, lui aussi, a besoin d'un accompagnement et/ ou une formation spéciale. 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. Ceci est susceptible de développer chez lui un certain nombre de savoir-faire en vue d'instaurer un enseignement efficient de l'altérité à partir de la dimension culturelle de la langue cible.

Référence:

1-Robert Paul (2002), Grand Robert de la langue française, 2e éd., dirigée par Rey Alain.1 CD-ROM compatible PC.

2-Claude Benoit, Quand je est un autre. À propos d'Une Belle matinée de Marguerite Yourcenar. Relief, Revue électronique de littérature française, 2(2), 2008, p 148.

3-Irina Bokova, 4^e Forum mondial sur le dialogue interculturel, <https://fr.unesco.org/news/directricegenerale-ouvre-4e-forum-bakou-dialogue-interculturel>. Consulté le 02 octobre /2017

4-Fabio Caon, Le plaisir dans l'apprentissage des langues: un défi méthodologique, de Documents de didactique des langues, Traduit par GANDOLFI JANSENS Florence, Vol. 3, <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>, p105. Consulté le 01 juin 2017

5- Cheikh Anta Diop (1979), Nations nègres et culture, Paris, Présence Africaine, p 17.

6-Jodelet Denise (1989), Représentations sociales: un domaine en expansion, In Denise Jodelet (Ed.), Les représentations sociales, pp 31-61, Paris, PUF, p 53.

7-Abdellah-Pretceille Martine (1996), Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos, p 30. 8-Yong Xie, Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue, Synergies Chine, 3, 2008, p169-178.

9-Abric Jean-Claude(1994), Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, p 29.

10- Gèneviève Zarate (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, p 24.

11-Evelyn Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García et Terry Mughan, Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2007, p 32.

12- Mounir El Abdellaouy, L'enseignant marocain et la question de l'interculturel: analyse des représentations, Synergies Chili, n° 14, 2018, p 71-88.

13-Manaa Gaouaou, L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures, Synergies Algérie, n° 4, 2009, p210.

14- Gèneviève Zarate (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, p98.

- 15- Martine Abdallah-Pretceille, Pour une éducation à l'altérité, Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 1, 1997, p123.
- 16- Gaston Bachelard (1965), La formation de l'esprit scientifique - Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, Librairie J. Vrin, p18.
- 17- Jacques Courtillon (1984), La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation, Le français dans le monde, 188, Paris, p 52.
- 18- Philippe Blanchet (2012), La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p 30.
- 19- Strauss Anselm, Léonard Soulet, Marc Henry, Corbin Julien. M., Emery Stéphanie (2004). Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée, Fribourg, Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul, p 28.

Bibliographie:

- Abdallah-Pretceille Martine (1996), Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos, Paris.
- Abdallah-Pretceille Martine, Apprendre une langue, apprendre une culture, Cultures pédagogiques, Paris, janvier 360, 1998.
- Abdallah-Pretceille Martine, Pour une éducation à l'altérité. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 23, N° 1, 1997.
- Abric Jean-Claude (1994), Pratiques sociales et représentations, PUF, Paris.
- Angers Maurice (1996), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Les éditions CEC, Anjou.
- Bachelard Gaston (1965), La formation de l'esprit scientifique - Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective, Librairie, Paris.
- Bardin Laurence, (2007). L'analyse du contenu, PUF, Paris.
- Beacco Jean.-Claude, Langues et répertoire des langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe, Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2005, <http://www.coe.int/lang/fr>(consulté le 01/12/2008).
- Benoit Claude, Quand je est un autre. À propos d'Une Belle matinée de Marguerite Yourcenar, Relief- Revue électronique de littérature française, Vol 2, N° 2, 2008.DOI: <http://doi.org/10.18352/relief.150>
- Blanchet Alain, Gotman Anne (1992), L'enquête et ses méthodes: l'entretien, Nathan, Paris.
- Blanchet Philippe (2012), La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Blanchet Philippe, Coste Daniel (2010), Regards critiques sur la notion d'«interculturalité». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, Paris.
- Bokova Irina (2017), 4^e Forum mondial sur le dialogue interculturel <https://fr.unesco.org/news/directrice-generale-ouvre-4e-forum-bakou-dialogue-interculturel>.
- Bonardi Christine, Roussiau Nicolas (1999), Les représentations sociales, Dunod, Paris.
- Boutin, Gerald et al. (1990), Recherche qualitative: fondements et pratiques, Éditions Agence d'ARC INC, Montréal.
- Bres Jacques (1999), L'entretien et ses techniques. In Calvet, L. Dumont, P L'enquête sociolinguistique, L'Harmattan, Paris.
- Caon Fabio (2006), Le plaisir dans l'apprentissage des langues: un défi méthodologique.
- Documents de didactique des langues, traduit par GANDOLFI JANSSENS Florence, Vol 3, <http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>.
- Claes Michel (2003), L'univers social des adolescents, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Courtillon Janine (1984), La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation, Le français dans le monde, Vol. 188, Paris.
- Dervin Fred (2010), Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation, In Alaoui Driss, Recherches en Education: Education et formations interculturelles: regards critiques, pp 32-41.
- Desanti Raphaël, Cardon Philippe (2010), Initiation à l'enquête sociologique, Editions ASH, Rueil-Malmaison.
- Diop Cheikh Anta (1979), Nations nègres et culture, Présence Africaine, Paris.

- El Abdellaouy Mounir, L'enseignant marocain et la question de l'interculturel: analyse desreprésentations, Synergies Chili, n° 14, 2018.
- Encarnación Carrasco Perea, Enrica Piccardo (2009), Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l'enseignant. Lidil, n° 39, <http://lidil.revues.org/2735>.
- Evelyne Glaser, Manuela Guilherme, María del Carmen Méndez García et Terry Mughan (2007), Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Gaouaou Manaa, L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'unenouvelle approche avec les autres cultures, Synergies Algérie, n° 4, 2009.
- Porcher Louis (1995), Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline, Centre national de documentation pédagogique, Hachette éducation.
- Porcher Louis (1997), Lever de rideau. In Zarate, G. Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en questions, E.N.E. de Fontenay/Saint-Cloud, Paris. **29-** Ricœur Paul (1990), Soi-même comme un autre, Seuil, Paris.
- Robert Paul (2002), Grand Robert de la langue française, 2e éd., dirigée par Rey Alain. 1 CD-ROM compatible PC.
- Sercu Lise (2001), La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère: Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand. In Zarate, Geneviève, Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle, CNDP, Basse-Normandie.
- Strauss Anselm, Corbin Julien (2004), Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée, Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul, Fribourg.
- Xie Yong, Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue, Synergies Chine, n° 3, 2008.
- Zarate Geneviève (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier, Paris.

Annexe: les questions de l'enquête

- Connaissez-vous la notion et/ ou concept d' «altérité» ?
Oui ☐ Non ☐ (Si oui, proposez-en une définition)
- Quel regard portez-vous à l'égard d'une personne imprégnée de la culture française ?
- «Toute langue véhicule une culture». Comment interprétez-vous cela ?
- Vous mettez l'accent dans vos pratiques en classe sur:
- Le volet linguistique
- Le volet culturel
- Les deux volets conjointement (choisissez une réponse)
- Tenez-vous compte de la dimension culturelle dans vos pratiques enseignantes ?
Oui ☐ Non ☐ (Si «oui» dites comment)
- Attirez-vous l'attention de vos apprenants sur les faits culturels présents dans les supports textuels que vous utilisez ?
Oui ☐ Non ☐ (Si «non» dites pourquoi)
- Considérez-vous que pour rendre les apprenants capables d'interpréter des faits/ codes culturels véhiculés par la langue cible, il suffit de les doter d'une somme de connaissances culturelles ?
Oui ☐ Non ☐
- Quelles propositions faites-vous pour promouvoir l'enseignement de la dimension culturelle en classe de FLE dans l'enseignement moyen ?