



*Une médiation pédagogique-interculturelle au secondaire algérien :  
entre la théorie et la réalité de la mise en pratique.*

*A pedagogical-intercultural mediation in Algerian secondary:  
between theory and reality of implementation.*

Zidouri Cherifa\*

Langues, imaginaires et création littéraire, university  
of Tiaret (Algérie)

cherifa.zidouri@univ-tiaret.dz

Kharroubi Sihame

Langues, imaginaires et création littéraire, university  
of Tiaret (Algérie)

sihamekharroubi@gmail.com

Résumé:	informations sur l'article
<p><i>L'enseignant du FLE détient désormais le rôle d'un médiateur interculturel permettant de découvrir une altérité typiquement complexe et jouant l'intermédiaire entre deux langues, deux cultures et deux univers chargés de représentations. Dans cette contribution qui s'interroge sur la réalité de l'exploitation interculturelle au secondaire algérien, nous avons mené une expérimentation auprès des enseignants PES pour évaluer leurs pratiques. Il en ressort qu'il est très tôt de parler d'une approche interculturelle dans le sens où les enseignements sont encore axés sur l'étude linguistique des énoncés.</i></p>	<p>Reçu 30 Décembre 2021</p> <p>Acceptation 09 Février 2022</p>
	<p><b>Mots clés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compétence interculturelle</li> <li>✓ Médiation pédagogique</li> <li>✓ Altérité</li> </ul>
Abstract :	Article info
<p><i>The FLE teacher has now the role of an intercultural mediator allowing the discovery of a typically complex otherness and playing the intermediary between two languages, two cultures and two worlds loaded with representations. In this contribution which questions the reality of intercultural exploitation in Algerian secondary schools, we conducted an experiment with PES teachers to assess their practices. It emerges that it is very early to speak about an intercultural approach in the sense that the lessons are still axed on the linguistic study of the statements.</i></p>	<p>Received 30 December 2021</p> <p>Accepted 09 February 2022</p>
	<p><b>Keywords:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Intercultural competence</li> <li>✓ Pedagogical mediation</li> <li>✓ Altérité</li> </ul>

\*autor correspondent

## 1. INTRODUCTION

Face à un monde pluriel, à une vague de l'éclatement des frontières, à une communication planétaire et à un paysage linguistique et culturel de plus en plus bigarré, la classe de langue est appelée désormais, à former des interlocuteurs compétents au plans linguistiques et culturels. En fait, l'apprentissage de la langue est par essence une activité culturelle qui permet de doter l'apprenant du nécessaire pour sa communication propice et enrichissante avec l'altérité. À l'école moderne, le développement de la compétence interculturelle est considéré comme l'une des missions principales allouées à l'enseignant de langue censé être le passeur culturel et le médiateur interculturel responsable de la formation des acteurs sociaux communicants et ouverts à l'autre. Bref, à l'ère de la diversité, l'école doit s'occuper de la formation à la gestion de celle-ci. À l'époque de la différence flagrante, l'école doit former au dialogue, au respect et à la tolérance interlangues et interculturelle.

En effet, l'enjeu interculturel se trouve actuellement au cœur des réflexions didactiques et il suscite les débats houleux des chercheurs et des didacticiens. A. Prétceille (1996,1998,2001,2006,2017), G. Zarate(1998,1999,2006,2008,2010) et L. Porcher(1985,1986,1988,1995,2004) pour ne citer que ces trois auteurs qui ont consacré leurs ouvrages volumineux pour l'étude du lien consubstantiel entre la langue et la culture et du phénomène interculturel de son intégralité. Ces travaux et autres ont fait l'affirmation du

passage inévitable par des composantes identitaires, culturelles, ethniques et sociétales pour l'appréhension de l'autre appartenant un autre univers linguistique et culturel et soumis à des normes, des valeurs et des représentations admises et partagées par les membres de son endogroupe et qui le distingue dans son contact avec un exogroupe.

Notre postulat de base sur lequel nous nous appuyons dans cette recherche centrée sur le développement d'une compétence interculturelle, stipule qu'il est impossible de communiquer l'autre étranger sans maîtriser néanmoins partiellement la culture qui le régit. Alors, il est impossible d'arriver à un « vivre-ensemble » seulement avec un plurilinguisme, mais également avec un pluriculturalisme et une interculturalité. En fait, réfléchir d'une manière « monoculturelle » à une époque singulière telle que la nôtre paraît utopique.

En réalité, la prise en considération de cette approche gagne de plus en plus l'audience dans l'enceinte scolaire. Par conséquent, le rôle de l'école et celui de l'enseignant ne cesse de se complexifier avec la réalité métissée que nous vivons à cette ère d'hypercommunication, de perpétuel croisement et d'extrême ouverture. Avec cette nouvelle tendance déferlante, les hésitations et les doutes s'expriment, les interrogations s'acharnent et les tentatives d'étude et de perfectionnement se poursuivent. C'est exactement cette nécessité d'une formation interculturelle auprès de nos apprenants et cette ambiguïté qui entoure le statut de sa mise en œuvre dans le contexte algérien qui nous incite à

s'interroger dans ce travail de recherche sur la réalité de l'exploitation culturelle et interculturelle au secondaire algérien.

Les enseignants du secondaire, pratiquent-ils réellement une médiation pédagogique-interculturelle ? Exploitent-ils les contenus linguistiques selon une approche susceptible de développer la compétence interculturelle des apprenants ?

Nous avons présumé que les enseignants PES polariseraient particulièrement sur l'apprentissage linguistique et structural de la langue française et que la culture serait au deuxième plan si elle ne serait pas absente dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mené une quête de données quantitatives et qualitative via une expérimentation auprès des enseignants PES. Avant de passer à la présentation des résultats collectés à travers l'analyse du travail expérimental, un cadrage conceptuel et théorique articulante conjointement les notions sous-jacentes de notre sujet est incontournable.

## 2. Repères théoriques :

### 2.1 *La diversité en classe de langue : du culturel à l'interculturel*

La diversité ne cesse de s'accroître et de s'intensifier dans le monde. Par conséquent, elle doit être prise au sérieux en classe de langue et dans la scénarisation des différentes séquences d'enseignement-apprentissage comme une réponse naturelle à l'immense vague de plurilinguisme et du multiculturalisme qui domine le monde actuellement. L'échange, la discussion et la prise de

conscience de cette différente flagrante culturelle et identitaires séparant les êtres humains semble comme la pierre angulaire permettant de maintenir l'équilibre et l'harmonie relationnelle entre des espèces complètement différentes. L'interculturel quant à lui se manifeste comme « *un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines.* » (De Carlo, 1998, p. 40).

Parler de la culture et de la diversité culturelle en classe de langue est un passage incontournable pour ceux qui veulent former des interlocuteurs actifs et performants en dialogues réels et en situations authentiques. D'après le CECRL :

« *Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue (...) permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement.* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40)

Dans ce sens, le culturel et l'interculturel en classe de langue paraissent comme deux réalités pédagogiques entièrement différentes dont l'une consiste à travailler les connaissances culturelles proprement dites et l'autre implique l'interaction réelle au biais et à la lueur de celles-ci. C'est du culturel lorsqu'il s'agit d'une question de présentation de la langue, des références identitaires, des enjeux ethniques et religieux ou des valeurs socioculturelles,

et il s'agit de l'interculturel lorsqu'il est question de réciprocité, d'intercompréhension et d'une mise en pratique d'un esprit flexible et coopératif. Ce dernier s'envisage par la manifestation d'une habilité d'ouverture à l'autre, par un accueil chaleureux de l'étranger malgré les divergences qui le distinguent et par la reconnaissance de l'importance de cette différence de l'autre et de son existence dans notre vie et pour notre évolution identitaire. Cependant, il est capital de signaler que la pratique de l'interculturel *« dépend incontestablement de la connaissance culturelle, mais elle dépend aussi d'autres facteurs, comme par exemple l'orientation affective et l'attitude de l'individu et ses savoir faire interpersonnelles. »* (Simpson & Little, 2011, p. 7). Cette acception nous envoie à une affirmation avancée par A. Prétceille que l'interculturel ne se cristallise qu'avec sa fonction instrumentale et qu'à travers une version concrète, pragmatique et instrumentalisée de la composante culturelle, car la simple *« connaissance des faits et des caractéristiques culturelles ne suffit pas pour mener une communication interculturelle, l'important est de comprendre comment retrouver ces connaissances à travers des discours et des pratiques, il s'agit d'une autre manière de retrouver la culture en acte. »* (Abdallah-Prétceille, 1996 a, p. 26)

Bref, travailler l'interculturalité en classe stipule le développement interculturel, conséquemment culturel des apprenants. C'est de le doter des connaissances, des comportements et des attitudes favorables pour une inter-définition, pour un dialogue interpersonnel

et pour l'initier à être l'acteur social qui accepte et qui appréhende tout ce qui est autre sans pour autant toucher à ce qui forme son « soi », en valorisant son unicité et sa ressemblance ainsi que son autonomie et sa dépendance. L'interculturel atteint ses objectifs lorsque l'apprenant s'ouvre sur l'altérité sans se perdre dans les micmacs et tout en préservant ses spécificités linguistiques, culturelles, sociales et identitaires.

En classe du FLE, ce n'est plus désormais, une question de langue et d'un apprentissage linguistique, mais d'une culture, d'une diversité, d'une ouverture d'horizons et d'une acceptation de l'ensemble. Face à *« un métissage culturel règne et unit les partenaires de la classe de langue. »* (BERKANI, 2018, p. 167), l'enseignant de langue doit considérer et plus encore valoriser la diversité comme une chance et un butin qu'il doit être bien préservé et minutieusement travaillé pour promouvoir l'inclusion d'un dialogue interculturelle et interhumain.

## 2.2 La consubstantialité de la langue et de la culture

D'après R. Galisson *« le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. »* (Galisson, 1991, p. 119). C'est justement cette liaison tacite et aussi étroite des deux notions langue et culture qui constitue le noyau dur de l'approche interculturelle. Les deux concepts sont fortement liés comme deux faces indétachables d'une médaille. Pour C. Puren : *« La langue étant définie comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. »* (Cuq, 2003, p. 148), pour L. Porcher, il y



a toujours « *du culturel dans le linguistique.* » (Porcher, 1986, p. 45), et Pour P. Blanchet : « *toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle.* » (Blanchet, 2005, p. 6)

D'après les définitions esquissées confirmant la consubstantialité des deux concepts, on peut dire que la culture paraît comme l'incontournable du processus d'enseignement-apprentissage, car la langue et la culture « *sont toujours entrelacées dans une communication effective. Les séparer l'une de l'autre est plus qu'une absurdité pédagogique.* » (Porcher, 1996, p. 250). Dans ce sens, enseigner un système linguistique en le dissociant de son volet culturel et sans expliciter « *les charges culturelles partagées* » (Galisson, 1988, p. 331), pourrait être déficient dans la mesure où les mots sont rapporteurs d'une réalité plus vaste et amphigouriques. Les mots incarnent le plus souvent un ou des mode(s) de vie, des valeurs et/ ou des normes sociétales ainsi qu'ils dévoilent le plus souvent des univers chargés de représentations sociales, identitaires, ethniques, religieuses et culturelles. Bref, comme le confirme SAPIR 1970, « *language does not exist apart from culture, that is, from the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives.* » (ELMES, 2013, p. 12). Pouchkova de sa part affirme aussi que :

« *La langue est un miroir de la culture dans la mesure où elle reflète non seulement une vie réelle de l'homme, des conditions de son existence, mais également la mentalité du peuple, son*

*caractère national, son mode de vie, ses traditions, ses coutumes, sa vision du monde ainsi une sorte de « tirelire » de la culture.* » (Pouchkova, 2010)

La langue est un objet éminemment figuratif et culturel dans la mesure où « *tous les mots sont culturel* » cependant, « *certaines sont plus culturelles que d'autres. Ce qui signifie que la charge culturelle des uns est plus lourde, plus évidente que la charge des autres.* » (Galisson, 1988, p. 331). Alors, vider la langue de la culture qu'elle occulte ou encore exploiter lexicalement des mots sans révéler néanmoins partiellement leurs dimensions culturelles mènent parfois à une communication dénuée de tout sens ou encore à une communication conflictuelle. Cette exploitation culturelle permet d'éviter les malentendus et les quiproquos souvent sources de conflits et de désaccord et de maintenir une harmonie au niveau de la situation de communication et de partage. En effet, personne n'apprend la langue pour la simple maîtrise de ses mécanismes internes ni comme une entité autonome, figée et abstraite, mais pour servir d'écran à la compréhension et à la communication propice par et avec cette langue cible.

Puisqu'il est question de communication, l'aspect culturel que révèle la langue doit être traité en classe de langue et appris à l'apprenant pour le préparer aux dialogues authentiques avec l'autre étranger. Il est nécessaire de travailler l'identification, la classification et la compréhension des données culturelles contenant les énoncés linguistiques, chose qui permet d'assurer une interprétation correcte du discours. Cette sélection et cette catégorisation de

ce qui est « altérité » n'ont pas pour objectif le clivage et la discrimination, mais plutôt la prise de conscience de la différence, l'intercompréhension et la création d'une zone d'entente entre le « moi » et « l'autre » dans laquelle l'identité de l'un est préservée et exprimée sans toucher ni bafouer celle de l'autre.

Bref, « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit. » (Porcher, 1995, p. 53). Alors, en classe de langue, il n'est plus question d'un apprentissage uniquement linguistique, mais inévitablement culturel. On parle plus donc d'un enseignement de langue, mais d'un enseignement de langues et de cultures dans le sens où la culture est ciblée de même que la langue pour réussir la formation d'un interlocuteur interculturel.

### 2.3 La médiation pédagogique-interculturelle : modalités et mises en pratique

Les quiproquos et l'incompréhension se sont multipliés à cause du redoublement des visions, du chevauchement et de l'enchevêtrement des visions et des positions. La classe de langue comme étant un lieu de croisement auquel les langues, les cultures, les représentations et les références identitaires se côtoient et se mêlent, les occasions de malentendus s'intensifient significativement. Dans cette situation de « rencontre entre deux univers, entre des cultures véhiculées par la langue maternelle L1 et la langue étrangère L2. » (Fougerouse, 2016), la présence d'une action de médiation pédagogique et culturelle devient une nécessité absolue pour épargner la classe de langue des

éventuels conflits chamboulant son ordre et son harmonie interne. En fait, Le champs de la didactique est par essence « un champ de médiations complexes au service de l'éducation. » (Lévy & Zarate, 2003, p. 12)

Ce lieu que nous fréquentons depuis notre enfance se caractérise par une interaction complexe, l'enseignant détient alors, le rôle de l'éveilleur, du régulateur et du modérateur de cette interaction riche et confuse. Il est censé transformer cette expérience de partage et en dépit de sa complexité, en une expérience conviviale linguistiquement et culturellement enrichissante. Sur ce point P. Blanchet et P. Martinez affirment que :

« L'objectif premier est de développer chez les apprenants de langues étrangères en plus de la compétence linguistique qu'ils acquièrent, une compétence interculturelle. L'apprenant doit acquérir non seulement un savoir et un savoir-faire (compétence linguistique) mais aussi un savoir-être (compétence interculturelle) qui s'avère de plus en plus indispensable pour le maintien des rapports conviviaux entre les hommes et, partant de la paix dans le monde. » (BLANCHET & MARTINEZ, 2011, p. 196)

Linguistiquement parlant, la médiation c'est l'action de jouer l'entremise entre des personnes en désaccord et le « fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication. » (Larousse). En classe de langue, cette action d'entremise qu'assure souvent l'enseignant de langue a pour objectif non la régulation des conflits, mais la création des ponts de liaisons entre des composantes et des acteurs entièrement différentes en tentant par « la

*médiation de les rendre complémentaires et interactifs.*» (Lévy & Zarate, 2003, p. 188). Au vrai sens, cette action de médiation consiste en une prévention contre des éventuels conflits qui peuvent apparaître dans le croisement de l'ensemble. L'enseignant du FLE est alors, le médiateur pédagogique et culturel, car « *l'acte d'enseigner est, en réalité, une forme de médiation.*» (Cuq & Gruca, 2005, p. 123). Que doit-il faire pour accomplir sa mission ?

Cette question est loin d'être anodine, au contraire, elle est déterminante pour le parcours de l'enseignant et pour la réussite du processus de formation. Son intervention doit être assurée soit directement soit à l'aide de l'instrument socioculturel. Dans les deux cas, son existence dans le processus de formation est incontournable pour gérer l' « *ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation.* » (Guerraoui, 2009)

Dans ce sens, la médiation pédagogique-interculturelle se met en pratique en classe de langue par l'enseignant, par ses actions, par ses régulations et/ ou par ses documents authentiques choisis avec soin et efficacité pour répondre aux objectifs pédagogiques et culturelles ciblés. Que se soit au service d'une médiation pédagogique-artistique, pédagogique-ludique ou encore pédagogique-sociale... les supports authentiques didactisés par l'enseignant font partie indissociable de sa

mission du médiateur pédagogique et interculturelle : images, chansons, pièces théâtrales, spots publicitaires, documentaires... ces instruments favorisent l'immersion et l'imprégnation sociales et culturelles, ils touchent l'affectivité des apprenants et ils explicitent les différentes réalités socioculturelles dans leurs versions intégrales, véridiques et concrètes. Les supports authentiques sont des instruments au service de l'action de la médiation, ils exemplifient les éléments sociaux et ils réifient les contextes culturels pour offrir un produit authentique et fiable pour la comparaison et la discussion. Ici, l'enseignant intervient pour déclencher l'interaction, instaurer le débat, animer la confrontation et promouvoir l'échange. Bref, selon l'approche interculturelle, « *l'accent est dorénavant mis sur l'enseignant en tant que médiateur interculturel qui favorise le rapprochement entre cultures et individus.*» (Boubakour, 2010, p. 13)

Pour maintenir la condition principale de la mise en pratique de l'interculturel qui implique l'interaction, l'enseignant doit veiller le déclenchement et le déroulement des opportunités d'interaction si offertes, de les créer via ses choix de scénarisation ou ses objets d'étude et de présenter néanmoins simuler des situations authentiques dans lesquelles les acteurs interagissent propicement. G. Zarate dans une explication qui s'avère très éclairante affirme que :

*« Le rôle que l'on peut assigner à la classe de langue est de comprendre à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent*

*l'appartenance à toute culture. En entraînant les élèves à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs.»*

(Zarate, 1986, p. 33)

En somme, on peut dire l'enseignement de langue étrangère implique l'entrée en plein pied à la culture étrangère et aux modes de vie des ressortissants de ce pays et des adhérents de cette culture. L'enseignant de langue est alors, le médiateur pédagogique et interculturel censé instaurer un climat d'ouverture et lier les deux cultures sur une même cadence jouant une symphonie certes, métissée, mais harmonieuse. Nos enseignants PES, prennent-ils cela en considération ?

### **3. Choix méthodologique et pratique :**

Dans ce travail de recherche, nous avons pour idée fondatrice, la vérification de la réalité de l'exploitation interculturelle dans les pratiques enseignantes des enseignants PES de la langue française. Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche scientifique de quête des données quantitatives et qualitatives au biais d'un travail expérimental réalisé auprès d'eux.

Pour la mise en œuvre de notre expérimentation, et grâce à la collaboration des collègues, nous avons sollicité d'une manière aléatoire un nombre d'enseignants de langue française au secondaire. Dans la phase de la récupération, nous n'avons recueilli que 21 produits d'un total de 45 supports et formulaires distribués. Dans le volet opérationnel, nous avons donné aux enseignants, un support textuel et iconique

(voir l'annexe1) et une fiche pédagogique vide en leur demandant de la remplir selon la manière dont ils veulent exploiter ce support en classe. La question qui se pose ici, c'est pourquoi une fiche pédagogique dans une recherche qui vise l'évaluation des pratiques enseignantes ?

Nous avons décidé d'analyser les fiches pédagogiques des enseignants pour prospecter de près la place de la composante culturelle et interculturelle dans leurs pratiques, car comme communément admis, la fiche pédagogique contient les lignes directrices du déroulement de la séance ainsi qu'une liste exhaustive d'informations relatives à la mise en scène du scénario pédagogique et du contenu didactique. Il s'agit d'une feuille de route et un fichier qui concrétisent les objectifs, les étapes, les activités, les outils didactiques et la description du déroulement dès l'éveil de l'intérêt à l'activité de la synthèse. D'après X. Durand : *« la fiche de préparation de la séance donne une vue détaillée du montage et du déroulement d'une séance. Elle renseigne de manière explicite sur le dispositif mis en place, la mise en œuvre imaginée par l'enseignant pour atteindre les objectifs visés.»* (Durand, 2018, p. 24)

Comme doit avoir toute fiche pédagogique, notre modèle servi aux enseignants comporte la majorité des points que doit nécessairement contenir chaque fiche de préparation pédagogique ainsi que des éléments que nous jugeons déterminants pour notre analyse. Force est de noter que le modèle conçu (Annexe 2) a été évalué et vérifié par deux enseignants experts qui l'ont jugé comme intégrale et complet dans la mesure où il



fournit lorsqu'il est rempli, une imagination claire de la séance. Il est à noter également qu'aucune discussion sur les objectifs de la recherche, ni sur le support n'a été faite avec la population échantillon.

### 3.1. Analyse inférentielle du support :

Nous avons jugé utile d'opter pour une compendieuse analyse inférentielle du support mis à la disposition des enseignants pour mettre en relief la composante culturelle et interculturelle qu'il incarne et pour mettre en lumière les charges culturelles véhiculées par certains mots ou expressions dans l'énoncé. Une inférence est un concept employé par la pragmatique pour désigner « *toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes)* » (Orecchioni, 1986, p. 24). C'est exactement cette opération de décortication du sens implicite à partir du contexte que nous avons fait dans et avec notre texte support.

L'énoncé que nous avons choisi s'intitule « **6 leçons pour un style à la française!** », il s'agit d'un article publié sur Internet en 2016. Le texte est de type expositif qui a pour visée communicative d'informer les lecteurs sur la mode, sa valeur et sa conception en France et pour les femmes françaises particulièrement. La thématique traitée est fortement intéressante et éminemment figurative et culturelle, elle cible dans ce sens la compétence culturelle de même que la compétence linguistique. En fait, le texte dessine un portrait sur l'art de la couture française et sur les grands ambassadeurs de la mode et haute couture française. Il

parle de 6 principes de base du look de la femme française.

Parler de la mode, c'est évoquer explicitement la culture. Notre texte contient une batterie de mots et d'expressions ayant des charges culturelles, prenant par exemple- sans prétendre l'exhaustivité- les mots suivants :

**-La haute couture** : cette expression est juridiquement et officiellement utilisée exclusivement pour désigner les ateliers qui travaillent à la main, la couture personnalisée à Paris. L'unicité du style, les tissus somptueux et le prestige jamais vu, ainsi sont les principes de base de cet art de couture, pour lesquels rivalisent les amoureux de l'unicité et de l'élégance luxueuse.

**-Le près à porter** : contrairement à la haute couture travaillée d'une manière personnalisée et sur-mesure, le près à porter sont des pièces commercialisés sur plusieurs copies ou séries. Ces deux concepts entretiennent une relation d'opposition en quelque sorte, dans le sens où ils désignent deux classes sociales différentes dont l'une est aristocrate et/ou plus privilégiée financièrement et socialement que l'autre qui regroupant la classe populaire ayant de faibles à moyens revenus. Ici, la mode joue le rôle du miroir qui reflète les conditions et l'appartenance sociales.

**-Se mettre sur la 31** : Cette expression souvent répétée trouve ses origines dans la fête de jésuite (sainte-Ignace de Loyola) qui a lieu le 31 juillet dans lequel les gens portent des nouvelles soutanes.

**-Elégance** : c'est le choix harmonieux des pièces vestimentaires. Les Français choisissent toujours le plus simple et le

plus gracieux pour leurs looks même quotidiens.

**-Nonchalance :** les Français préfèrent les looks très près de la réalité pour montrer leurs beautés naturelles. Le style nonchalant est majoritairement simple travaillé, mais nuancé dans l'indifférence. Ce style vous donne le sentiment que la personne que vous communiquer n'a fait aucun effort pour être élégant comme il est.

**-Mix intemporels :** Il s'agit d'un mélange de ce qui est tendance avec ce qui est classique, le look de la française lie souvent l'antique au récent.

**-L'excentricité vestimentaire :** La Française ne choisit pas les couleurs criardes, par contre les couleurs sombres sont les meilleurs choix.

**-La garçonne :** la femme qui porte une ou des pièces des vêtements des hommes en ajoutant des accessoires féminines.

**-Fashion :** un mot anglais utilisé pour designer la mode, son utilisation dans un texte français est un phénomène linguistique et culturel qui doit être évoqué en classe pour montrer la déterritorialisation et le métissage des langues et aussi des cultures.

**-La marinière :** bien que cette tenue trouve ses origines dans les vêtements militaires, elle constitue actuellement un élément incontournable dans la mode française. Ces mots amènent le lecteur-si exploités dans leurs dimensions contextuellement culturelles- à voir la mode et la culture vestimentaire française dans son intégralité et avec les spécificités qui forment un look français.

L'auteur dans son texte et par ses choix lexicaux veut transmettre l'idée du « simple et beau » qui constitue le noyau

dur de la mode française. Pour lui, la femme française allie la simplicité et la sophistication, la nonchalance et l'indifférence au charme et à l'unicité et le classique à la tendance. La femme française réussit à envisager sa féminité avec des couleurs sombres qui montrent son charme et sa beauté naturelle et de former à partir des vêtements masculins et des accessoires féminins, un fabuleux look métissé séduisant et élégant sans qu'il soit bizarrement clinquant. Pour l'auteur les choix très criards des vêtements, du maquillage et de coiffure sont défavorables pour la femme française qui n'aime pas les apparences artificielles chargées. Alors, elle préfère le confortable sans pour autant toucher à son prestige ni à son élégance. Dans une rubrique dans son texte, l'auteur pose une question pertinente si débattue dans un cadre interactif : un peu en manque d'audace, peut-être, le style de la Française ?

L'auteur nous pose cette question pour stimuler un questionnement interne auprès de nous. Est-il vraiment un manque d'audace ? Cette question nous émane à penser réellement à la différence des visions, des conceptions mentales et des représentations sur la beauté, sur l'élégance et sur la finesse d'une femme, car évidemment les deux styles, celui de l'émetteur et du récepteur sont complètement différents. Cette confrontation propice entre les deux styles vestimentaires, celui de l'apprenant et celui de l'autre étranger nous mettent en plein interculturel.

À la fin de son texte, l'auteur énumère une liste contenant les icônes les plus connues de la mode à la française et

des créateurs célèbres de cette mode qui a envahi le monde entier. Ces noms sont certes, des Français, mais ils sont inséparables de la vie de ceux qui suivent la mode et qui n'hésitent pas de dépenser des sommes inimaginables pour porter des vêtements de marque.

Bref, ce texte nous véhicule un univers culturel, un imaginaire et un ensemble de représentations qui forment le style vestimentaire français. Parler de la mode et de la culture vestimentaire ne se limite pas et il ne doit se limiter à étude fige et abstraite des mots et à une présentation des pièces, des couleurs ou du style que préfère porter la population étrangère objet d'étude. La mode vestimentaire ne doit pas être isolée du contexte culturel, car derrière chaque pièce, il y a une histoire, une origine, une idée bien ancrée et une croyance fondatrice qui justifie le choix de son porteur et qui reflète un monde propre à lui.

Ce texte est accompagné d'une image qui a pour thème général la mode française. Cette image représente l'évolution de la mode vestimentaire en France dès 1700 aux années 2000. Elle envisage le concept d'élégance française dès les robes paniers classiques jusqu'aux dernières tendances de la mode. La simplicité et le charme du style représenté dans l'image sont certainement des choses à signaler. Cette image vient en quelque sorte renforcer les données de l'article dans le sens il représente l'ensemble des éléments formant l'identité vestimentaire française : les couleurs douces, la simplicité, le prestige et le chic. Si analysés exhaustivement, chaque image peut être représentative d'un ou des

éléments cités dans l'article. Prenant à titre d'exemple, la garçonne pour la femme qui porte un costume masculin avec des accessoires féminins, la nonchalance qui caractérise généralement le style près du naturel et l'absence des couleurs criardes en faveur des couleurs sombres et mates dans l'ensemble des looks présentés. Le texte et l'illustration sont culturellement figuratifs et ils facilitent l'exploitation culturelle et interculturelle, mais seront ils exploités dans la dimension estimée par notre population expérimentale ? L'analyse des fiches pédagogiques nous a fourni de réponses.

### **3.2. Modalité de distribution et de réception :**

Pour la distribution du support et la réception des produits, nous avons utilisé les deux voies numérique et directe sous forme de papier. Force est de noter que la distribution des supports a été faite dans le mois d'octobre de l'année scolaire 2021/2022 et que la récupération d'un nombre consistant des produits n'a été faite que dans la moitié du mois de décembre. Contrairement à la collaboration qu'on trouve dans les enquêtes quantitatives via les questionnaires, cette fois-ci, nous avons rencontré réellement une difficulté énorme de récupérer les produits à analyser.

**Tableau N°1 : la distribution et la récupération des fiches.**

Supports envoyés en ligne	Supports distribués en papier	Produits reçus en ligne	Produits reçus sur papier.
20	25	5	16

### 3.3. Description de la population

En haut de la fiche pédagogique à remplir, nous avons demandé aux enseignants de nous fournir des informations personnelles pour comprendre la composition de notre

échantillon et pour collecter des données qui seront utiles pour notre analyse et pour l'interprétation de nos résultats. Dans le tableau ci-dessous, nous avons classé leurs données descriptives

**Tableau N°2 : les profils du public expérimental.**

Les informations		Le nombre
Sexe	Homme	7
	Femme	14
Expérience professionnelle	Moins de 5 ans	5
	Plus que 5 ans	9
	Plus que 10 ans	6
	Plus que 20 ans	1
Diplôme Académique	Licence classique	7
	Master Académique	14
	Institut de la technologie de l'éducation	00
Wilaya	Mostaganem	15
	Relizane	4
	Tissemsilt	2

### 3.4. Analyse des résultats

Le formulaire de la fiche pédagogique administré aux enseignants comporte 09 rubriques portant sur les différentes étapes, volets et informations sur l'exploitation pédagogique du support proposé. Pour une présentation claire des résultats de notre analyse des produits collectés, nous les avons présentés en rubrique et selon le même ordre qu'il figure dans les formulaires remplis.

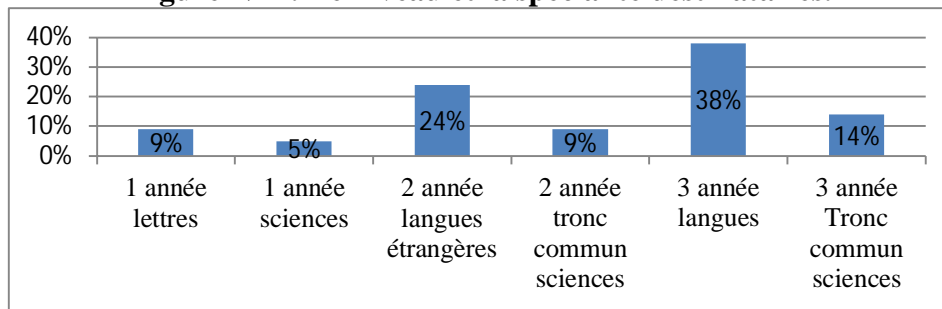
#### Le niveau et la spécialité:

Nous avons demandé aux enseignants de préciser le niveau et la spécialité destinataires car, d'une part ces informations doivent être précisées dans

l'en-tête de chaque fiche pédagogique et car, de l'autre part, nous voulions voir comment les enseignants perçoivent ce support, facile pour qu'il soit destiné aux apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire, moyen pour les 2<sup>ème</sup> années ou un peu difficile alors destiné à un public plus au moins avancé de 3<sup>ème</sup> année.



Figure N°1 : Le niveau et la spécialité destinataires.



D'après le graphe, la majorité des enseignants ont choisi de traiter ce support avec les classes de langues 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année avec un taux total de 62% de la population. Cette préférence est liée généralement à la dynamique et au niveau linguistique plus au moins avancé qui caractérisent les apprenants de ces classes. Via ce choix, nous pouvons dire que les enseignants sont conscients de la nécessité d'un bagage linguistique et d'une motivation pour traiter ce genre de document.

#### La discipline :

La totalité (100%) des enseignants ont trouvé que ce support est exploitable dans le cadre d'une séance de compréhension de l'écrit.

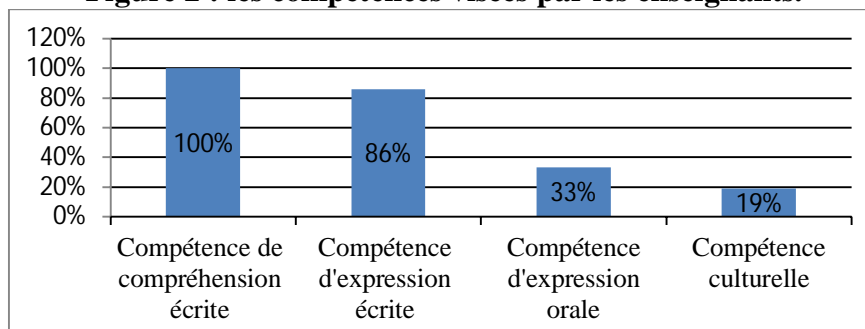
#### La durée d'exploitation :

La durée précisée pour l'exploitation du support variait entre 2 h à 4 h selon le déroulement imaginé et la nature des activités proposées.

#### Les compétences visées :

D'après les réponses des enseignants, la compétence la plus ciblée qui a été citée dans la totalité des fiches, c'est celle de la compréhension écrite (100%). En second plan, la compétence d'expression écrite est citée dans 86% des fiches pédagogiques. Ces deux compétences sont exclusivement des compétences linguistiques qui visent de doter l'apprenant de la capacité de décoder l'énoncé entre les mains puis d'en faire une synthèse écrite. La compétence culturelle n'était citée que dans 4 fiches pédagogiques (F4, F9, F11, F20), tandis que personne n'a mentionné la compétence interculturelle. Pour cette rubrique, nous avons enregistré un nombre total de 47 réponses recueillies des 21 fiches de préparation, car chaque enseignant a précisé néanmoins deux compétences. Ainsi sont les résultats obtenus :

Figure 2 : les compétences visées par les enseignants.



### Les objectifs d'apprentissage :

Regarder les objectifs d'apprentissage formulés en haut de la fiche pédagogique avec un œil analytique est incontestablement nécessaire pour comprendre le choix des différents moments et activités de la séance d'apprentissage. Un choix judicieux et bien réfléchi des objectifs importe toujours, car un bon objectif est un premier pas de la réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

«*Articulating learning objectives helps instructors select and organize course content, helps instructors to determine the assessment creation and helps them to practice a good course design.*» (ZHOU, 2017).

Pour cette rubrique, il y a des enseignants qui ont classé leurs objectifs en linguistiques, communicatifs (pragmatiques) et culturels (F4, F9, F11, F20) comme il y a d'autres qui ont avancé directement et sans classification leurs objectifs. Grosso modo, les objectifs d'apprentissage étaient formulés avec des verbes opérationnels qui se concrétisent sous forme de comportements observables : amener les apprenants à identifier, expliquer, exprimer, décrire, produire...

Contrairement à la rubrique précédente des compétences qui n'a contenu aucune référence à la compétence interculturelle, la formulation des objectifs a été marquée par une certaine prise en considération du contenu culturel et interculturelle. Certes, cette composante n'a été mentionnée que dans peu de fiches pédagogiques, mais ces aspects étaient clairement identifiables dans la

formulation de certains objectifs, citant à titre d'exemple les objectifs suivants :

**-F4 :** *Amener les apprenants à **comparer** la culture vestimentaire française et celle qui est algérienne. (Référence implicite)*

**-F20 :** *Conduire l'apprenant à une découverte interculturelle autonome de la différence entre la culture vestimentaire algérienne et française et des spécificités relatives à chacune. (Déclaration explicite)*

Statiquement parlant et d'un ensemble de 21 fiches pédagogiques, 4 fiches ont présenté l'objectif interculturel explicitement (F4, F9, F11, F20), tandis que la référence implicite à la composante interculturelle était faite dans 4 autres fiches pédagogiques. (F7, F9, F12, F15). En termes de pourcentage, la référence à la composante en vigueur n'est représentée que dans 38% de l'ensemble des produits.

### Les activités d'éveil de l'intérêt :

Comme activité de stimulation, d'imprégnation et d'éveil d'intérêt travaillée avant la distribution du support, les enseignants ont choisi des questions qui gravitent autour des points suivants :

**-La description des vêtements que portent les apprenants (6/21):** *découvrez vos garde-robes, parlez de vos vêtements et de vos tenues de tous les jours et des jours exceptionnels.*

**-Une comparaison des styles entre les deux publics algérien et français (8/21) :** *Est-ce que la mode vestimentaire en France est la même que nous avons en Algérie ? Expliquez en donnant des exemples.*

**-Une prise de conscience de la diversité vestimentaire dans le monde (5/21) :** *est*

*ce que tous les êtres-humains dans le monde ont le même style vestimentaire ?*  
Donnez des exemples.

**-Une sélection, une classification et une catégorisation à partir des tenues vestimentaires (2/21) :** Dans ce genre d'activités, les enseignants ont proposé des images représentant différents vêtements et c'est aux apprenants de dire quel est le pays d'origine.

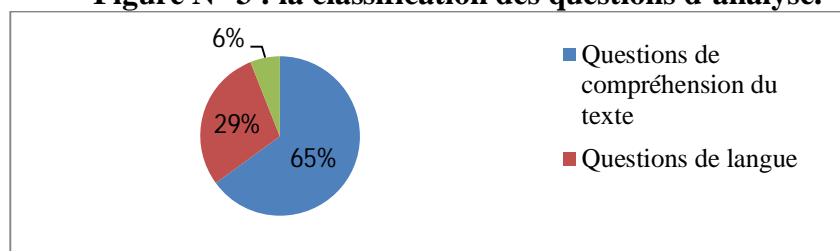
Ce que nous avons constaté dans l'ensemble des fiches, c'est l'évocation de la mode vestimentaire algérienne et/ ou celle française. Le va-et-vient entre les deux cultures a été assuré dans cette rubrique d'éveil plus que toutes les autres rubriques de la fiche. La présentation était, soit clairement et proprement avancée ou encore implicitement et sans déclarer

l'activité interculturelle que stimule cette confrontation des deux univers.

### Les questions d'analyse :

Le taux moyen des questions par fiche varie entre 13 à 18 questions et elles portent sur les différents aspects du texte. D'un nombre total de 336 questions dans l'ensemble des fiches pédagogiques, 98 questions étaient consacrées aux points de langue tandis que 220 questions à la compréhension du texte et seulement 18 questions à l'image qui accompagne le texte. Force est de noter que les seules références à l'image étaient pour la consolidation du thème du texte et dans le cadre du repérage des procédés explicatifs que contient ce support et dont l'illustration fait partie.

**Figure N° 3 : la classification des questions d'analyse.**



Dans le tableau ci-dessous, nous avons classé les questions selon le type :

**Tableau N°3 : classification des questions selon le type.**

Questions	Nombres
-Identification et repérage à partir du texte ou de l'image illustrative.	123 /336
-Questions de classification et de catégorisation relatives au texte et/ ou à l'image illustrative.	22 /336
-Questions sur le contexte extérieur du texte et/ ou sur une réalité plus large que celle citée dans le texte.	18/336
-Questions sur le sens de l'expression et des mots.	56/336
-Questions interactives. (déclenchant un débat et une interaction).	10 /336
-Questions relatives aux différents points de langue qui peuvent être travaillés à partir du texte.	98 /336

D'après les données que présente ce tableau statistique, nous pouvons dire que la plupart des questions portent sur la compréhension du texte et de son contenu interne. En second plan, les enseignants ont donné de l'importance capitale à l'identification et au travail des points de langue « les valeurs de présent, les

procédés explicatifs, les substituts lexicaux et grammaticaux, les adjectifs démonstratifs, la modalisation, les phrases actives/ passives, le champ lexical... ». Le travail sémantique sur les significations des mots et des expressions gagne la préférence des enseignants avec 17% de l'ensemble, tandis que ce n'est qu'une

portion congrue, celle qui est réservée aux activités stimulant l'interaction ou évoquant une explication hors contexte et plus large que celle du texte.

Pour évaluer l'exploitation interculturelle assurée dans cette partie, nous avons compté l'apparition de quelques mots et expressions jugés charniers pour la mise en relief de la composante culturelle et interculturelle

**Tableau N°4 : fréquence d'apparition des mots de base dans l'ensemble des fiches.**

Le mot/ la référence implicite au mot	La fréquence d'apparition
La culture	10/21
La diversité	1/21
La société	5/21
Les représentations	2/21
La confrontation/ la comparaison	15/21
La différence	16/21

De façon générale, les questions étaient révélatrices du sens du contenu du texte. Majoritairement les concepts que nous avons cherchés dans la formulation des questions et qui sont stimulateurs de la réflexion et de l'interaction- pierre angulaire de l'activité interculturelle- étaient d'une présence modeste qui ne représente pas vraiment les exigences d'une exploitation entièrement culturelle et typiquement interculturelle. Nous avons trouvé des fiches qui ne contiennent aucune référence à ces mots de base et d'autres qui n'ont pas cité même pas une fois le mot « culture » dans leurs fiches de préparation ! De notre part, nous jugeons le passage par ses mots et la familiarisation des apprenants avec ses concepts comme l'incontestable pas premier pour la formation interculturelle.

Cependant, il faut mentionner que les deux mots « comparaison et

qu'incarne le support en vigueur dans les fiches pédagogiques. Dans le tableau ci-dessous, nous avons présenté un aperçu général sur la présence de quelques mots déterminants pour toute exploitation de ce genre.

différence » étaient les plus dominants dans les fiches pédagogiques et surtout dans la partie éveil de l'intérêt et la partie synthétiques. Bref, les questions abordent la culture et l'interculturel d'une manière floue, superficielle et extrêmement flottante.

#### **Le vocabulaire :**

Les mots qui ont été mis en relief et expliquer presque dans toutes les fiches pédagogiques sont les suivants : élégance, nonchalance, passionnants, fashion, tendance, Chanel, décoiffée, excentricité, criardes, haute couture, garçonne, vestiaire, la marinière, Mix, intemporels. En fait, l'ensemble de mots qui figurent dans la banque de vocabulaire travaillé par les enseignants sont porteurs de charges fortement culturelles, mais est ce qu'ils étaient exploités ainsi ? La réponse est non, la majorité des définitions et des explications offertes sont purement



linguistiques qui présentent des synonymes ou des équivalences explicitant le sens dictionnaire des mots. Par exemple :

- *Haute couture : des vêtements classes, vêtements de bonne qualité, vêtements prestigieux.*

- *Nonchalance : indifférence, mollesse...*

- *Mix intemporels : mélange éternel, qui ne perd pas sa valeur avec le temps...*

- *Marinière : les vêtements rayés bicolores.*

- *Fashion : la mode.*

Comme représenté à partir de ces exemples, les explications n'évoquent aucune référence ou allusion au contexte français, ni à la culture française, ni encore aux origines historiques et ethniques de quelques mots et expressions dans le texte. Ces explications ne répondent pas aux besoins de l'exploitation interculturelle, car la version dictionnaire n'offre pas toujours une présentation des charges culturelles ajoutées aux sens sémantiques premiers et qui sont souvent plus larges et amphigouriques que celles présentées dans la version dictionnaire purement sémantique.

### Activités de synthèse

Comme activité synthétique à cette séance créée à partir du texte support, les enseignants ont préféré le résumé avec (38%) de la population, le compte-rendu objectif et critique avec (29%), les activités de rédaction avec (19%) et ce n'est dans (14%) des fiches que nous avons enregistré des activités collaboratives et interactives.

Les sujets de rédaction gravitent généralement autour du sujet de la mode

algérienne, la mode française et dans quelques fiches autour de l'idée de comparaison entre les styles. Pour les 3 activités collaboratives d'interaction proposées, nous avons trouvé les consignes suivantes :

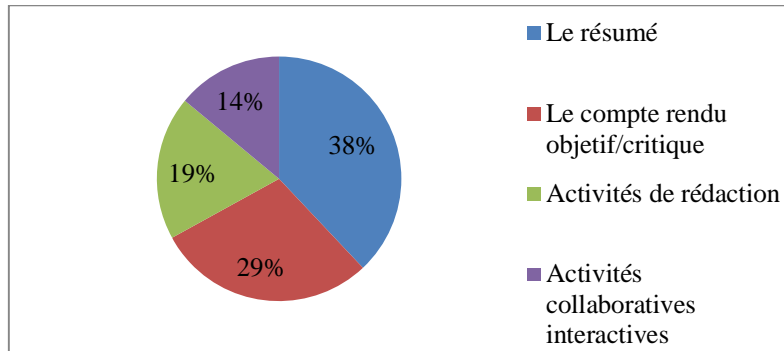
- *Vous êtes invité à une fête de mariage en France, que portez vous ? Des tenues algériennes ou françaises ? (Sujet à débattre oralement)*

- *Qu'est-ce que tu portes pour aller à une fête de mariage ? À l'école ? Au stade ? Pourquoi le style diffère à chaque fois ? Selon quoi vous choisissiez vos vêtements ?*

- *Votre ami français est en voyage en Algérie et il vous demande de l'aider à choisir quelques vêtements algériens, mais qui vaut avec le style français. Qu'allez-vous choisir pour lui ?* *Activité de rédaction en groupe, puis une présentation orale.*

À partir de l'ensemble des activités proposées pour la synthèse, les dernières semblent les plus représentatives de l'exploitation interculturelle dans le sens où elles assurent l'interaction et l'échange dans une situation authentique simulée, ce qui constitue le postulat de base de l'interculturalité. Mis à part de ces activités, les autres propositions dans le cadre de la synthèse ne révèlent pas de véritables intérêts interculturels.

Figure 4 : la classification des activités de synthèse.



D'après cette expérimentation qui nous a permis de confronter non seulement les fiches pédagogiques des enseignants, mais aussi leurs réflexions sur le processus d'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère et leurs pratiques réelles en classe. En effet, analyser les fiches de préparation des enseignants nous a fourni un nombre important d'informations sur la réalité de l'exploitation interculturelle des énoncés linguistiques. On reproche souvent le manuel d'être pauvre des traces culturelles permettant la réussite d'une mise en œuvre de l'approche interculturelle, tandis que face à ce texte éminemment culturel, l'exploitation reste toujours centrée sur le côté linguistique en bannissant une richesse qu'il faut découvrir pour la formation d'un locuteur interculturel capable de mener réellement un dialogue, un échange et une interaction avec l'autre étranger.

Commençant par la compétence interculturelle remarquablement absente dans la fiche de préparation et la compétence culturelle très peu citée, aux objectifs d'apprentissage qui n'ont pas pris en considération la dimension interculturelle que doit abriter cette séance de compréhension, au vocabulaire significativement culturel qui était

exploité dans son volet sémantique, toute en ignorant la réalité culturelle plus vaste qu'il véhicule. La nature des questions posées reste toujours dans le volet « identification et repérage du sens », ce n'est qu'une portion congrue, celle qui est réservée aux activités interactives.

Dans l'analyse du support, les questions de compréhension dominant, ainsi que les questions évoquant les points de langue et le côté structural du texte. La composante interculturelle ne figure partiellement que dans les deux rubriques « éveil de l'intérêt » et « synthèse ». Dans ces dernières, les enseignants ont valorisé la confrontation de la mode vestimentaire française et celle algérienne en essayant de souligner les convergences et les divergences et de créer des passerelles de liaisons. Certes, cette confrontation est l'une des voies possibles pour l'exploitation interculturelle, cependant elle demeure toujours insuffisante par rapport à un support typiquement représentatif de la culture étrangère et contenant l'essentiel pour une éducation interculturelle.

L'image médiatrice d'une richesse culturelle historique et représentative du développement fascinant de la pensée et du style français n'a été exploité dans son volet culturel en aucune des fiches

pédagogiques. Sa seule évocation était dans le cadre du repérage des procédés explicatifs ou encore dans le cadre de la fondation des hypothèses de sens précédent la lecture et l'analyse du texte. Est-il suffisant ? Face à un support iconique sémiologiquement et culturellement chargé, peut-on se contenter d'un repérage ? Nous le disons solennellement, non, ce n'est jamais suffisant.

Il est d'une importance capitale de noter que notre objectif dans cette recherche ce n'est pas de tenter critiquer les enseignants ou leurs pratiques qui sont indubitablement justifiées et théoriquement fondées, ni encore d'accuser les enseignants d'être malformés, mais plutôt de comparer une spéculation théorique qui chante et plaide la nécessité et l'indispensabilité d'une formation à interculturalité dans l'enceinte scolaire, à la réalité de la pratique qui nous dit qu'il n'y a pas vraiment d'une véritable approche interculturelle au secondaire algérien. Cette conclusion est loin d'être un jugement personnel, mais ce n'est qu'un résultat identifié à partir d'une analyse des feuilles de conduite d'une population échantillon des PES.

Nous avons entouré la place et le statut de l'interculturel au secondaire algérien par beaucoup de questions et encore plus d'ambiguïté, car tout simplement parler d'une exploitation interculturelle qui se veut un terrain d'entente, d'intercompréhension et de tolérance, en classe de langue avec des fiches de préparation vides du côté culture ou avec des fiches dans lesquelles les mots culture, représentation, société, diversité sont peu ou pas du tout traités semble

irréal et éminemment déficient. Si nous ne familiarisons pas nos apprenants avec tel vocabulaire et tels usage et interaction, pouvons-nous positionner nos pratiques enseignantes dans le cadre de l'interculturel ?

Force est de noter à la fin, que nous avons constaté que les enseignants qui ont pris en considération le volet culturel et interculturel- même si implicitement- ont tous des masters académiques et un total d'expérience qui ne dépasse pas les 5 ans, donc, ils sont formés par le système LMD. Cela est expliqué par le type de formation qui contient souvent des modules en didactique des langues et des cultures ou par les parcours exclusivement spécialisés dans le domaine. Ici, la formation semble comme la pierre perdue de ce tableau didactique et le dilemme majeur qui est à l'origine de cet immense fossé séparant la théorie de la réalité du terrain. Si on ne forme pas nos enseignants à l'identification du culturel qu'il y a dans l'énoncé linguistique, comment, peut on parlé d'une approche interculturelle ou encore d'une exploitation entièrement interculturelle ? Ces questions et autres reste ouvertes pour qu'elles fassent l'objet de futures recherches.

#### **4. Conclusion:**

Le plurilinguisme et l'interculturel se manifestent actuellement comme les alternatives d'un unilinguisme et d'un monoculturalisme qui ont prévalu à un temps donné et comme des nécessités absolues face à l'ouverture extrême de cette époque. L'école comme étant la première institution responsable de la socialisation des générations prend en charge la responsabilité de formation à l'ouverture d'horizons, à l'acceptation de

l'autre et à un regard pluriel dont le pivot de base est l'appréhension de l'altérité, et toute en luttant contre tout forme d'isolationnisme, de discrimination ou de clivage.

Dans un contexte algérien, on peut dire qu'il est très tôt de parler d'une réelle exploitation interculturelle ou d'une véritable interculturalité. Loin de la théorie dénuée de caractère pratique qui semble aussi parfaite et qui récite sans cesse la consubstantialité de langue et de la culture et la nécessité d'une prise en charge de la dimension culturelle et interculturelle dans la formation scolaire, la réalité de la pratique dit complètement autre chose. Certes, nous ne nions non plus les efforts de quelques enseignants de mettre en œuvre et de contribuer à la réussite de cette exploitation, cependant, notre expérimentation nous montre l'absence néanmoins, l'insuffisance flagrante au niveau de la compréhension, la planification et l'exécution de telle réflexion dans le processus d'enseignement-apprentissage. Bref, la médiation pédagogique-interculturelle est certes, une réalité, mais qu'il faut certainement optimiser pour réussir un vivre-ensemble, un dialogue interculturelle et une communication altéritaire inévitable à notre époque. La formation des formateurs en matière de médiation et d'analyse interculturelles s'avèrent d'urgentes nécessités à lesquelles le système éducatif doit répondre avant de s'inscrire dans un projet de société de telle importance.

## 5. Liste Bibliographique:

### • Livres :

-Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de références pour les langues:

apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Strasbourg ;

-Cuq, J. P (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, Paris ;

-Cuq, J. P & Gruca, I (2005), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Pug, Grenoble ;

-De Carlo, M (1998), L'interculturel, Clé international, Paris ;

-Galissou, R (1991), De la langue à la culture par les mots, Clé international, Paris ;

-Lévy, D & Zarate, G (2003), *La médiation dans le champ de la didactique des langues et cultures*, Clé International, Paris ;

-Orecchioni, K (1986), L'implicite, Armand Colin, Paris ;

-Porcher, L (1996), Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles, Dans Demorgon, L. J, & M. D. E, Guide de l'interculturel en formation, Retz, Paris ;

-Porcher, L (1986), La civilisation, Clé international, Paris ;

-Porcher, L (1995), Le français langue étrangère, Hachette, Paris ;

-Simpson, B & Little, D (2011), Expérience et conscience interculturelle: Portfolio européen des langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg ;

-Windmüller, F (2015), *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ?* Giessener Bibliothek, Allemand ;

-Yaguello, M (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, Paris ;

-Zarate, G (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris ;

### • Thèses:

-Durand, X, La fiche de préparation comme outil d'un enseignement explicite et différencié. Master MEEF . Sorbonne université, (2018) ;

-Pouchkova, S, Vers un dictionnaire des mots à Charge Culturelle Partagée comme voie d'accès à une culture étrangère (FLE), Thèse du doctorat, Université de strasbourg, école doctorale, Strasbourg (2010, septembre) ;

### • Article du Journal :

-Abdallah-Pretceille, M (1996 a, Janv), Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication », Le français dans le monde (spécial) ;



-BERKANI, D (2018), La gestion interculturelle de la classe de fle au cycle secondaire en algérie. Revue Multilinguales , Vol 06, Num 02 ;

-Boubakour, S.(2010), L'enseignement des langues-cultures :dimensions et perspectives. *Synergie Algérie*, V 9;

- ELMES, D (2013), The relationship between language and culture. *National institute of fitness and sports in kanoya international exchange and language education center*;

-Fougerouse, M. C (2016), Une approche de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, *Synergies France*, Vol 10 ;

-Galisson, R (1988), Cultures et lexicultures.Pour une approche dictionnaire de la culture partagée, Cahiers d'études hispaniques médiévales ,vol 7 ;

-Guerraoui, Z (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation: Réflexions épistémologiques, L'Autre , Vol10, Num 2 ;

• **Sites web :**

-Blanchet, P (2005), L'approche interculturelle en didactique du FLE, sur [http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf) (Consulté le 12 12, 2020).

-Larousse, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103> (Consulté le 12 03, 2021).

- ZHOU, H (2017), Why Does Writing Good Learning Objectives Matter, sur Duke Learning Innovation:<https://learninginnovation.duke.edu/blog/2017/03/learningobjectives/#:~:text=Well%2Dwritten%20learning%20objectives%20will,instructors%20practice%20good%20course%20design>, (Consulté le 12 15, 2021)

## 6. Annexes :

**Annexe1 : Le support textuel et iconique proposés.**

### 6 leçons pour

### un style à la française

L'élégance de la mode française brille dans le monde. La mode c'est Paris, Paris c'est la mode. Savez-vous qu'il y en a 6 fashion week par an à Paris ! La mode pour les hommes, pour les femmes et même pour

les enfants. Que ce soit été de la haute couture ou du prêt à porter, le peuple français est passionnant pour tous ce qui est fashion et ils essaient de se mettre toujours sur leurs 31 dans leurs occasions spéciales. C'est quoi le style français, la french touch, ce qui définit la mode française ? Eléments de réponse en 6 leçons de « style français ».

Mélange incontesté d'**élégance** et de **nonchalance**, comment définir la **mode française** ?

**1. LE BON MIX :** La française n'est pas du genre à suivre les tendances à la lettre. Elle s'en inspire –beaucoup-, craque quelques fois pour une pièce d'exception mais son genre à elle, c'est plutôt les mix intemporels. Comme elle le pense si fort, les grandes tendances font la mode mais pas le style ! Elle mélange sans complexe du H&M et du Chanel et c'est ce qui la rend unique.

**2. L'ÉLÉGANCE NATURELLE :** le style français est souvent défini comme élégant et discret. Comprendre : la française n'en fait jamais des tonnes. Naturellement élégante, elle a toujours le petit caban qui va bien, la jolie paire de boucles d'oreilles et la mèche de cheveux faussement décoiffée qui fait tout son charme. La française est énervante parce qu'on dirait toujours qu'elle n'a rien fait pour être aussi chic.

**3. BLACK IS THE NEW BLACK :** la française n'aime pas trop l'excentricité. Allez travailler en talons de 12, porter des couleurs criardes et du vernis rose fuchsia, trop peu pour elle. Son dressing se compose essentiellement de noir, gris, bleu marine ou beige. Un peu en manque d'audace, peut-être, le style de la française ?

**4. UNE FEMME LIBRE :** la Française sait faire croire qu'elle n'a pas passé 40 minutes devant son dressing et autant de temps devant le miroir avant de sortir boire un verre. Maquillage léger, cheveux faussement négligé, tenue chic mais décontracté, parfois rien, juste un peu de rouge sur les lèvres, la femme française se sent libre de faire croire qu'elle n'a rien fait pour être comme elle est, naturellement belle.

**5. LA REINE DE LA SUPERPOSITION :** la Française est la reine de la superposition. C'est un peu son côté « je n'ai rien à me

mettre alors j'enfile tout ce qui me passe sous la main ». Mais bien sûr, ce qui lui passe sous la main est toujours de bon goût.

**6. LA GARÇONNE :** La française aime piquer des pièces au vestiaire masculin. Quand elle ne sait pas quoi mettre, elle file dans le vestiaire de son homme voler un pull ou une chemise. Parfois même, elle fait directement du shopping dans son rayon ! Elle ajoute toujours un joli collier plein de strass autour de son cou et hop, ni vu ni connu elle

se crée un look féminin/masculin des plus efficace –et confortable !

**La pièce mode qui trahit le style français :** la marinière

**Les icônes de la mode à la française :** Inès de La Fressange, Jeanne Damas, Caroline de Maigret, Emmanuelle Alt, Lou Doillon, Mademoiselle Agnès, Carine Roitfeld...

**Les créateurs qui font la mode française :** Chanel, Dior, Lanvin, Saint Laurent, Jean Paul Gaultier, Carven, Cedric Charlier, Castelbajac, Céline, Jacquemus...

ESSICA PALERMI, sur Marie France 20 JANVIER 2016

Site. <https://www.mariefrance.fr/mode/tendances-mode/lexique-mode/6-lecons-de-style-a-la-francaise-231375.html>



**Annexe 2 : des modèles de fiches pédagogiques remplies par les enseignants.**

<b>Code : F4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sexe :</b> Homme.</li> <li>- <b>Expérience :</b> 5 ans.</li> <li>- <b>Formation académique :</b> Master académique.</li> </ul>
<b>Niveau :</b> 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année secondaire.
<b>Spécialité :</b> Branches confondues.
<b>Discipline :</b> Compréhension et production de l'écrit.
<b>Durée suffisante pour l'exploitation du support :</b> 3 à 4 séances d'une heure.
Objectifs communicatifs / pragmatiques <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer ses goûts, des couleurs et du style personnel.</li> <li>• Décrire des vêtements, des tenues vestimentaires.</li> </ul> -Objectifs linguistiques <ul style="list-style-type: none"> <li>• exploiter et enrichir son lexique relatif aux vêtements.</li> </ul> -Objectif (inter)culturel <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparer la mode algérienne à la mode européenne.</li> </ul>
<b>Compétences visées :</b> Compréhension du texte/ Production de texte dans le même thème. Compétence culturelle.
<b>-Questions de compréhension :</b> Répondez aux questions en vous référant au texte : <ol style="list-style-type: none"> <li>1-D'après la source ? Quelle serait la profession de l'auteur ?</li> <li>2-Comment est surnommée la ville de Paris ? Pourquoi la surnomme-t-on ainsi ?</li> <li>3-Relevez du texte dix mots appartenant au champ lexical du mot ; vêtement.</li> <li>4-Se mettre sur son 31.) .Cette expression veut dire :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>A- S'habiller de manière élégante comme pour fêter le réveillon.</li> <li>B- Se vêtir de 31 pièces de vêtements.</li> <li>C- Porter une marque vestimentaire appelée (31)</li> </ul> </li> <li>5-le style et la mode, voilà deux mots qu'on a tendance à confondre par les sens.</li> </ol>

- 6-D'après les dires de l'auteure, qu'elle serait cette nuance entre ces deux termes ?  
 7-Relevez deux marques de vêtements citées par l'auteure ?  
 8-Trouvez dans ce texte un synonyme du mot élégant  
 9-Citez deux accessoires de mode et deux produits de maquillage présents dans le texte.  
 10-Que représente une icône de la mode ?  
 11-C'est quoi un créateur de mode ?  
 12-La France est le pays de la mode. Cela dit la mode est universelle, c'est pourquoi, beaucoup de mots anglais sont utilisés dans l'univers de la mode.  
 Relevez du texte une expression anglaise qui veut dire (le style français).  
 13-Quel est le temps dominant dans ce texte et quelle est sa valeur ?  
 14-Est-ce que l'auteure s'implique dans le texte ? Dites pourquoi ?

**Le vocabulaire travaillé :** vêtements, habillement, mode, style, tendances, haute couture, prêts à porter, adjectifs démonstratifs, références de couleurs et de tissus...

**Activité de synthèse :**

*Votre ami français est en voyage en Algérie et il vous demande de l'aider à choisir quelques vêtements algériens, mais qui vaut avec le style français. Qu'allez-vous choisir pour lui ? activité de rédaction en groupe, puis une présentation orale.*

**Code : F7**

- **Sexe :** Femme.
- **Expérience :** 10 ans.
- **Formation académique :** Licence classique.

**Niveau :** 2<sup>ème</sup> AS      **Spécialité :** langues étrangères

**Durée suffisante pour l'exploitation du support :** 2heures

**Objectifs d'apprentissage :**

- Lire et comprendre le texte pour identifier ses caractéristiques (type).
- Identifier les éléments constitutionnels de la situation de dénonciation.
- Identifier la structuration et l'organisation logique et chronologique du texte.

**Compétences visées :**

- Compréhension de l'écrit.

**Activité d'éveil de l'intérêt :**

Le style vestimentaire peut être le reflet du niveau intellectuel et culturel de chaque personne.

Que pensez-vous des personnes qui sont attachés à la mode ?

**Questions de compréhension :**

- Quel est le thème abordé dans ce texte ?
- Quelle est la capitale de la mode ?
- Quel est l'origine du mot « fashion » et qu'est ce qu'il veut dire ?
- Pour quelles catégories de personne se fait le week fashion ?
- Par quoi est définie la mode française ?
- Comment la française se fait-elle unique ?
- Qu'est ce qu'il fait le charme de la française ?
- Pourquoi est-elle énervante ?
- Quels sont ses couleurs préférés ?
- Pourquoi on dit de la française une femme libre et garçonne ?
- Citez quelques créateurs de la mode française

**Vocabulaire travaillé :**

- Le lexique relatif à la mode.
- Le vocabulaire d'une autre langue (mots anglais et leur utilité dans le texte)
- Les modalisateurs (adjectifs et adverbes)

**Activités de synthèse:**

- Les parties du texte
- Le contenu de chaque partie
- Les moyens linguistiques utilisés
- Résumé