

Université Mohamed Khider – Faculté des lettres et des Langues
Département d'anglais
Module : Français

GHALEM Hicham

Docteur

Université Mohamed Khider Biskra

Email : ghalem.hicham07@gmail.com

CONTENU DU MODULE

Chapitre I : Apprentissage interculturel : Réflexion d'ensemble

- 1- L'interculturel ?
- 2- L'approche interculturelle : naissance et développement
- 3- Les difficultés de l'apprentissage interculturel

Chapitre II : Pour une valorisation de la compétence interculturelle : le contexte algérien

- 1- Le paysage linguistique en Algérie
- 2- Le discours didactique et méthodologique
- 3- Le discours institutionnel

L'interculturel ?

Loin de faire l'unanimité, le concept « *interculturel* » est source de débats en sciences sociales et particulièrement en didactique des langues. Ces débats ont fait émerger l'image d'un interculturel mal-compris, lieu de confusion et de désaccord entre les didacticiens et, par conséquent, entre les enseignants et les différents acteurs de l'acte pédagogique. Des précisions s'imposent alors, afin d'élucider et de mieux désambigüiser la notion qui se veut au centre d'intérêt de la présente recherche.

C'est en 1975, que le concept d'interculturel est né, officiellement en France, dans le cadre scolaire, qui faisait à l'époque face à la problématique de l'enseignement des enfants de migrants. Lié dans un premier temps aux savoirs et aux savoir-faire permettant « *une communication harmonieuse entre les individus et les groupes de culture différente* » (BARRET, GAUDET, & LEMAY, 1996, p. 48) dans un cadre scolaire hétérogène sur le plan ethnique. Le terme interculturel a été de même employé dans la sphère de la didactique, afin de désigner l'enseignement des langues aux étrangers dans le but de les intégrer et de les adapter aux exigences de la vie de la société d'accueil. Son champ opérationnel s'est élargi par la suite pour englober les « *situations de dysfonctionnement et de crise liées aux questions migratoires.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, pp. 43-44)

En d'autres termes, le concept d'interculturel qui était principalement associé, en didactique des langues, à la recherche de la tolérance, d'une vision du monde et d'un esprit ouvert, dénote dès lors un enjeu socialement différent, celui du partage, de l'altérité et du vivre ensemble.

De nos jours, l'interculturel s'écarte du champ des migrants et se glisse / s'étend progressivement à d'autres publics, notamment la classe de langue qui représente l'endroit par excellence où la diversité culturelle foisonne et où les apprenants chacun porteur d'une culture (nationale, régionale, provinciale, etc.) sont censés entrer en interaction et faire de leur différence une source d'enrichissement réciproque, plutôt qu'un obstacle ou une barrière à la rencontre interculturelle. D'après le conseil de l'Europe :

« L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe inter sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si on reconnaît toute sa valeur au terme culture, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres dans la conception du monde. » (DE CARLO, 1998, p. 41)

La notion d'interculturelle, dont l'apparition est relativement récente, est riche en son sens et de manière simplifiée, nous pourrions la définir comme un fait relationnel ou la concevoir, également, comme un processus pragmatique complexe, qui implique selon C. Clanet, décloisonnement, échanges et interactions interpersonnelles entre les différentes cultures en présence. Conséquemment, l'inter-culturalité serait : « *L'ensemble des processus psychique, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange culturelle de partenaires en relation.* » (CLANET, 1993, p. 21)

En réalité, l'interculturel du point de vue didactique n'est pas un contenu à enseigner, mais plutôt une approche, qui vise à établir des ponts entre les cultures. Il propose non seulement de nouvelles stratégies pour étudier les phénomènes de contact interpersonnel, mais une réflexion sur les traits culturels propres. Il s'agit d'initier les apprenants, à la fois avec vigilance et tolérance, à la décentration et à la relativisation de leurs pratiques sociales, pour une reconstitution constante de leurs identités dans une perspective d'échange dynamique avec l'autre. En termes plus concrets, dans l'approche interculturelle, les apprenants sont appelés à dépasser et non à oublier ou à renier leurs systèmes de significations et de valeurs, qui pourraient constituer une barrière empêchant le travail sur la culture véhiculée par la langue cible.

Une approche de ce type vise à initier, d'une part, les apprenants à une attitude, qui favorise une remise en question permanente des stéréotypes, à la prise d'un regard objectif vis-à-vis de leur culture et, d'autre part, à « *conduire des représentations premières à des représentations travaillées passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience* » (BEACCO, 2000, p. 123) . Ceci dans l'objectif de créer un climat de cohabitation heureuse entre la culture source de l'apprenant et la culture cible véhiculée à travers des supports linguistiques, visuels ou audiovisuels.

L'interculturel, comme approche, constitue un guide éminent pour développer les compétences d'intercommunication. Cependant, sa mise en place peut s'avérer délicate, dans la mesure où elle exige de l'enseignant un véritable savoir et savoir-faire, afin de pouvoir gérer la coprésence de plusieurs cultures dans une même salle de classe.

A ce propos L. Porcher stipule que :

« La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture culturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale, que je serais plus fortement moi-même et réciproquement je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale, que je serais disponible au partage interculturel. » (PORCHER, 1995, p. 59)

Dans un cadre didactique, opter pour une démarche interculturelle serait donc raisonnable, en vue de transformer la classe en un laboratoire d'échange et de rapprochement entre les cultures dans un climat de compromis et de respect mutuel. Ceci va favoriser l'entraide entre les différents acteurs pédagogiques et aider les apprenants à prendre conscience du rôle joué par les représentations et la nécessité de leur élimination ou de leur reconstruction objective, afin de pouvoir accéder à l'univers de l'autre et de s'en enrichir par l'échange, l'exercice et l'expérience. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues précise à ce sujet un objectif que l'on doit escompter par la mise en œuvre d'une telle démarche :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues et de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (Le C.E.C.R Pour les langues, 2000, p. 09)

Initier l'apprenant à l'altérité, à la reconnaissance de l'autre et à l'acceptation de la différence culturelle, c'est lui éclairer une voie, qui le mènera à la découverte du soi, à la consolidation de sa propre identité et à l'épanouissement socioculturel.

2-2 : La compétence interculturelle : Quoi ? Pourquoi ? Et comment ?

C'est quoi une compétence interculturelle ? où est-ce qu'on peut la développer ?

Dans le cadre de la didactique des langues-cultures étrangères, opter pour une démarche, qui consiste à établir des liens et des rapports entre les différentes cultures mises en place dans l'espace scolaire, signifie recourir à une panoplie de stratégies et de thèmes révélateurs tant de la culture source que de la culture cible, en vue de stimuler la curiosité de l'apprenant et développer chez lui une compétence interculturelle, qui lui permettra de se rendre compte de lui-même, de comprendre l'autre dans sa différence et de s'approprier la langue étrangère dans ses diverses dimensions, à savoir : linguistique, sociale et culturelle, voire interculturelle.

Eduquer l'apprenant à l'interculturalité implique alors un mouvement de va et vient entre les deux systèmes culturels (source/cible), ce qui semble le conduire à adopter un double enracinement culturel dans la mesure où il reconnaît la différence de son partenaire et préserve, en même temps, ses valeurs identitaires. Afin d'arriver à cette situation de stabilité et d'équilibre entre le soi et l'autre, il faut envisager la mise en œuvre d'une démarche susceptible d'installer une compétence interculturelle chez l'individu en misant sur :

« La réduction des rapports de domination entre les cultures en présence [...] grâce à un bon choix de thèmes / situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes, etc.) et la transmission d'un bagage linguistique lui permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel. » (MEZZIANI, 2007, p. 66)

Delà, il s'avère que la compétence interculturelle est un comportement à adopter et non un savoir à stocker. Il s'agit d'une attitude et d'une capacité de compréhension de toute situation de communication aussi complexe qu'elle soit, afin de pouvoir prévoir et prévenir tout malentendu ou incompréhension susceptible d'y avoir lieu. En d'autres termes, développer la compétence interculturelle chez l'apprenant de langue, c'est le rendre capable de tenir le rôle de l'intermédiaire culturel entre sa culture maternelle et la culture véhiculée par la langue étrangère, y compris dans des contextes de conflit ou d'opposition extrême.

En ce sens, la compétence interculturelle, selon A. Flaye Sainte Marie peut être définie comme :

« La capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. » (FLAYE SAINTE MARIE, 1997, p. 55)

En effet, il n'est plus question de réduire la compétence interculturelle à l'apprentissage des données sur la culture du pays où l'on parle la langue cible. Mais elle peut être plutôt conçue comme la capacité de l'individu à se servir du système linguistique étudié comme un moyen, pour pénétrer dans l'autre monde, nouer des relations avec autrui et enrichir ses expériences en matière de tolérance et d'altérité. Dans cette optique, l'enseignant de langue étrangère n'est plus obligé de s'approprier le système culturel cible autant qu'un locuteur ou un formateur natif, mais il doit tout simplement avoir le savoir-faire, qui lui permet d'apprendre à son apprenant à se décentrer et à remettre en question son propre point de vue.

Abdallah-Pretceille. M et L. Porcher expliquent à ce propos qu' *« apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel en fait l'objectif d'une compétence interculturelle. »* (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 2001, p. 123) . Ainsi, on peut déduire que cette dernière compétence est située à trois niveaux :

- Le niveau cognitif : il s'agit de l'ensemble des connaissances culturelles (pratiques et savantes) que l'individu acquiert tout au long de sa vie, que ce soit à propos de la culture cible ou maternelle.

- Le niveau affectif : quand il s'agit de prendre conscience de la subjectivité des représentations et de leur nécessaire remise en question.
- Le niveau actionnel : dans la mesure où l'individu joue le rôle de l'intermédiaire culturel, y compris dans des situations conflictuelles.

D'après Abdallah-Preteille. M la compétence interculturelle est une capacité dont les dimensions s'étendent au-delà de la compétence culturelle car :

« Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique), il n'y a pas qu'une simple différence de formulation, mais le passage d'une analyse en termes de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures. » (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2004, p. 32)

Cependant, pour L. Porcher la compétence interculturelle n'est, en fait, qu'une partie d'une compétence culturelle plus globale regroupant les règles sociales et les connaissances pratiques, qui permettent d'explicitier l'implicite des situations de communication exolingue. Selon lui, ces deux compétences entretiennent, toutes les deux, un rapport d'interdépendance et de complémentarité :

« Sans paradoxe, une compétence interculturelle n'est qu'un aspect d'une compétence culturelle proprement dite. Celle-ci est véritablement fondatrice et pour être complète, doit inclure une compétence interculturelle. » (NIKOU, 2002, p. 102)

En effet, toute situation de communication exolingue pourrait être source de malaise et de malentendu dus à l'incapacité du sujet parlant à s'adapter aux exigences de la culture de l'autre. Ce qui pourrait enraciner dans l'esprit de cet individu des attitudes de méfiance et d'insécurité chaque fois qu'il entre en contact avec un être socio-culturellement différent de lui. D'où la nécessité d'envisager un processus d'enseignement des langues étrangères ayant pour objectif fondamental l'installation et le développement d'une compétence interculturelle, que Daniel Coste définit comme suit :

« Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. » (COSTE, 1998, p. 08)

Delà, il s'avère que la compétence interculturelle revêt plusieurs aspects et englobe les trois concepts complémentaires de savoir, savoir-faire et savoir-être, sur lesquels repose le processus d'apprentissage et de développement de l'apprenant de langue étrangère :

1- Le savoir : il s'agit de l'ensemble des données linguistiques et des acquis culturels en rapport avec la langue source et la langue cible. Ces connaissances (linguistico-culturelles) assurent la cohésion sociale au sein du même groupe et permettent à ses membres de s'identifier et de se

distinguer par rapport aux membres des autres groupes. L'apprentissage de ce savoir enrichit le capital intellectuel de l'individu et le rend capable d'agir sur soi et d'interagir avec autrui.

2- Le savoir-faire : au cours de l'interaction interculturelle, l'individu établit souvent des analyses comparatives et contrastives entre sa propre culture et celle de l'autre, en vue de créer des connexions et des rapprochements entre ces deux systèmes. En d'autres termes, le savoir-faire est, en quelque sorte, cette habileté à se distancier de la relation ordinaire pour aller vers la différence culturelle, tout en essayant de relativiser les représentations, de gérer efficacement les situations conflictuelles et de dépasser les stéréotypes superficiels.

3- Le savoir-être : il correspond à la capacité de l'individu à construire et maintenir une attitude de décentration et d'altérité dans son contact avec autrui. En d'autres termes, il s'agit de l'aptitude à relativiser ses points de vue et de s'adapter à l'environnement culturel dans lequel on évolue.

En conclusion, nous pourrions dire qu'étant donné que la culture est un système évolutif et instable, l'acquisition d'une compétence interculturelle demeure un objectif qu'on ne peut atteindre une fois pour toute. L'apprenant de langue en contexte exogène pourrait comprendre progressivement le fonctionnement du système culturel de l'autre, mais toujours d'une manière incomplète.

Aperçu historique :

La méthodologie traditionnelle :

Pour la méthodologie traditionnelle, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère doit avoir atteint, une fois arrivé à son terme, deux grands objectifs, à savoir :

- 1- rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible.
- 2- rendre l'apprenant capable de traduire dans et de la L2.

L'atteinte de ces objectifs privilégie le développement des compétences de compréhension et d'expression écrites. Par contre, la compréhension et l'expression orales ont occupé une place secondaire

Pour y parvenir, un ensemble de procédés et de techniques de classe ont été mis en oeuvre, dont certains sont encore vivants et employés dans les cours et les manuels les plus récents. L'ensemble des procédés utilisés pour l'enseignement / apprentissage n'est pas très diversifié: □ d'abord, l'enseignant explique dans la langue maternelle de l'élève une règle grammaticale de la langue cible; □ ensuite, il illustre cette règle par des exemples qu'il a construits lui-même ou qu'il a empruntés à des auteurs connus; □ il traduit mot-à-mot ces exemples dans la langue maternelle de l'élève pour s'assurer que celui-ci a bien compris l'explication; □ enfin, on demande aux élèves de composer eux-mêmes des phrases pour illustrer la règle.

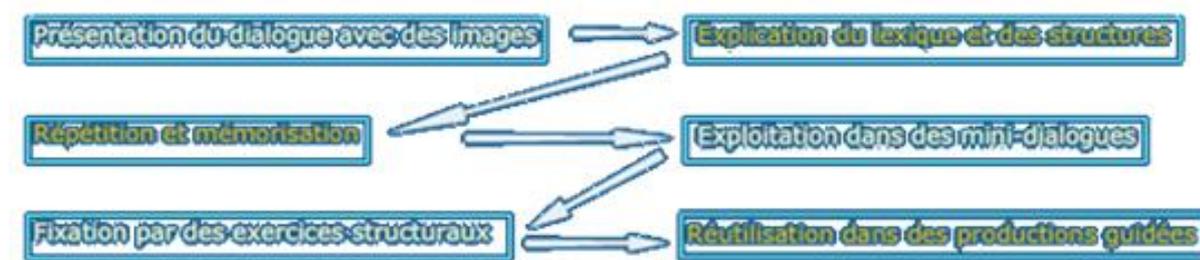
Dans la méthode traditionnelle la langue était assimilée à un ensemble de mots, donc à un vocabulaire. L'apprentissage d'une langue était alors considéré comme l'acquisition d'un nombre déterminé de mots et expressions. Puis on apprenait des règles de grammaire régissant l'emploi de ces mots. Le mot devenait ainsi le point de départ de toutes les méthodes traditionnelles. Celles-ci se construisaient sur les centres d'intérêt et les règles de grammaire. À partir des années soixante, on s'est aperçu que les méthodes, avec comme point de départ le mot, n'aidaient pas beaucoup les apprenants dans leur communication réelle. En effet, on avait beau connaître un grand nombre de mots et toutes les règles de grammaire, on n'arrivait toujours pas à faire une phrase correcte dans une situation donnée.

La méthode SGAV :

La méthode SGAV, qui a vu le jour durant les années 60, est fondée sur le principe selon lequel l'apprentissage d'une langue nécessite « une structuration globale » de l'apprenant, en le dotant non seulement d'éléments linguistiques (grammaire, lexique, phonétique), mais aussi extralinguistiques comme les gestes, le rythme, la mimique (Ch. Tagliante, 2006, p.51). Tous ces éléments doivent être assimilés globalement, comme c'est le cas dans l'acquisition « naturelle » de la langue maternelle. Ainsi, l'apprentissage de la langue vise les quatre habiletés (C.O/ P.O / C.E. /P.E.), mais la priorité est accordée à l'oral.

La nouveauté dans la méthode SGAV réside dans l'introduction dans les séquences d'apprentissage du magnétophone et de petits films permettant non seulement la perception globale des sons, gestes et rythmes et intonation, mais aussi la présentation d'une situation de communication avec les lieux et des circonstances du dialogue et les participants à la conversation.

La leçon, comme l'a décrite ch. Tagliante (2006, p.52), est toujours réalisée selon le schéma suivant :



Malheureusement, on s'est vite rendu compte que cette intégration de l'audio-visuel n'a été que d'un apport très faible. En effet, il s'est avéré que le lexique, les structures linguistiques et les dialogues répétés et mémorisés en classe n'ont pas aidé les apprenants à prendre la parole dans des situations réelles de communication. C'est que l'acquisition de la langue, comme l'a formulé Noam Chomsky, n'est pas une question d'habitudes et d'automatismes, mais plutôt un processus actif de construction du sens.

Avec les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années soixante et soixante-dix, on a pris *le modèle de la phrase* comme point de départ et on a rejeté catégoriquement le mot. Apprendre une langue, c'était apprendre à répéter des types de phrase toutes faites.

la méthode: audio-orale et audio-visuelle, marginalisaient l'aspect culturel de la langue en se penchant sur des objectifs plus pratiques. En d'autres termes, la nécessité de former des apprenants capables de produire des énoncés en langue étrangère a constitué l'objectif majeur de ces méthodes où « aucune mention particulière n'est faite de la culture »¹. Le choix de ces machineries était lourd de conséquences. Il niait d'emblée chez l'apprenant sa nature et son individualité, il l'empêchait de percevoir la langue dans sa totalité, et développait en lui des comportements réflexes et des automatismes.

À la fin des années soixante-dix, on a constaté que les modèles de phrase répétés n'aidaient pas non plus les apprenants à bien communiquer. Car parler, ou écrire, ce n'est pas répéter quelque chose de déjà dit ou d'entendu mais créer un énoncé nouveau, jamais entendu, ni dit.

à partir des années soixante-dix et avec l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés, tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. Cette approche a renouvelé le regard méthodologique en se centrant sur l'apprenant et sur une compétence de communication nécessitant le recours aux valeurs et aux comportements sociaux, c'est-à-dire, une prise en compte de « l'interculturel ».

Afin d'atteindre son objectif, l'approche communicative fait appel à des théories développées par différentes disciplines, entre autres, la sociolinguistique, la pragmatique et l'analyse du discours. En fait, on peut dire que c'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. Cette « culture invisible »² intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés.

Avec la perpétuation de la vision méthodologique en didactique des langues, la dimension interculturelle de l'enseignement du FLE est davantage prise en considération étant donné que tout contact entre deux systèmes linguistiques (langue source et langue cible) met en interaction deux systèmes culturels. Cette composante s'est instaurée comme un élément de la compétence communicative. Elle est conçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et

qui permettrait de prévoir d'éventuels malentendus, d'éviter de probables blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles. Sa valorisation dans le cours de langue impose une démarche qui agit sur les représentations erronées et qui considère l'apprenant comme un acteur social porteur d'une culture.

L'approche communicative :

L'approche communicative, est née au milieu des années 1970, en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle fondées sur le distributionnalisme bloomfieldien et le behaviorisme skinnerien. Noam Chomsky reproche à la première théorie de référence son incapacité d'offrir au locuteur la possibilité d'engendrer un nombre illimité de phrases, et à la seconde sa conception sur l'acquisition du langage : Le langage ne s'acquiert pas par imitation, mais par un processus actif de construction de sens.

Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles, pour n'en citer que la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de paroles). Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est sous-tendue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information stockée antérieurement en mémoire ; et par les théories constructivistes selon lesquelles l'apprentissage est conçu comme un "processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition" (Legros et al., 2002, p.28).

L'approche communicative est rarement séparée de l'approche notionnelle-fonctionnelle, étant donné qu'un cours de type communicatif s'articule autour de fonctions langagières (informer, défendre un point de vue, ordonner) et de notions (l'espace, le temps, la comparaison, etc.)

L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean-Pierre Cuq (2002, p. 245) ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique).

Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, comme il participe à l'élaboration du programme. En effet, ses productions constituent le point de départ de la programmation des cours et déterminent le dosage des activités d'apprentissage.

La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécificités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Il s'agit de documents qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe.

Les difficultés de l'E-A des langues :

Malgré l'indissociabilité de l'objet langue de l'objet culture et leur nécessaire coexistence dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage, force est de constater un certain déséquilibre dans leur présence en classe de langue. Cette asymétrie déterminante est due d'une part à la difficulté d'objectiver les contenus culturels et d'autre part aux intentions des institutions pédagogiques ou des enseignants, qui par méconnaissance ou incompetence favorisent l'apprentissage linguistique au détriment de son corollaire culturel. La priorité attribuée au linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues a fait du culturel une entité annexe, qui n'apparaît que d'une façon occasionnelle ou accidentelle au service de certaines activités langagières

Etant donné que le processus d'enseignement des langues s'organise autour des supports et des pratiques centrant sur le volet linguistique, le volet culturel se trouve souvent brouillé. Ce qui fait que l'on constate parfois en situation d'apprentissage des documents (iconiques, audio ou audio-visuels) riches en contenu culturel, mais qui ne sont investis que pour développer une compétence linguistique chez l'apprenant, laquelle compétence s'avère, en fait, insuffisante pour interagir sainement avec un locuteur étranger.

Autre aspect d'irrégularité dans l'enseignement des langues étrangères se traduit par la manière, dont le professeur transmet à ses apprenants le contenu langagier et le contenu culturel. Alors, si le premier s'enseigne au moyen des documents écrits et sonores authentiques ou préfabriqués, le second est exposé aléatoirement en classe « *au moyen de discours : discours que tient l'enseignant, citations de ce que disent eux-mêmes, des membres de cette communauté, discours descriptifs, de toutes origines, qui prennent cette culture comme objet.* » (BEACCO, 2000, p. 67). Donc, au lieu de s'appuyer sur une démarche scientifique bien établie pour enseigner le culturel, l'enseignant se contente de jouer le rôle d'un formateur, qui vulgarise des savoirs savants tirés des documents construits non essentiellement pour des raisons pédagogiques.

En matière de langue, avant de définir l'objet d'étude, tout un travail de sélection et d'adaptation devrait se faire selon des principes méthodologiques ; commençant d'abord par une évaluation diagnostique des pré-acquis et des pré-requis des apprenants, afin de stimuler leur cognition et repérer leurs besoins à propos du thème abordé, pour entamer par la suite la planification et l'élaboration d'un projet, qui serait en mesure de combler les lacunes identifiées en la matière. Par contre, en termes de culture, on ne fait pas appel à une telle démarche :

A cause de tous ces facteurs ; à savoir l'absence d'une systématisation des contenus culturels, la médiatisation du culturel par des discours fragmentaires et aléatoires et la difficulté à didactiser la culture et la transposer d'un savoir savant à un savoir accessible et enseignable en classe, un perceptible hiatus s'est produit entre l'enseignement du linguistique et du culturel. En fait, ce dernier est perçu par certains professeurs comme un enseignement non linguistique au cœur d'un enseignement linguistique, et donc ne faisant pas partie de leur ressort, surtout pour ceux qui n'ont reçu ni un recyclage, ni une formation sur les approches interculturelles.

3-1 : Les filtres qui bloquent la rencontre interculturelle

Dès qu'un rapport de communication exolingue s'établit entre deux groupes ou deux individus socio-culturellement différents, des prises de position subjectives et de généralisation pourraient apparaître comme une première réaction spontanée face à l'autre. Ces attitudes entachées de préjugés, de stéréotypes et de tant d'idées erronées acquises de la société constitueront un obstacle à la communication interpersonnelle et donc à la rencontre interculturelle. Ainsi, pour neutraliser l'effet de ces filtres, il serait important de les prendre en considération dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, par l'entremise d'une démarche qui consiste à les travailler et les relativiser, en vue de montrer leur faux fondement et amener, par conséquent, l'apprenant à reconstruire ses visions sur la base de certaines données plus objectives.

* **Les préjugés** : Pour A. Flaye Sainte Marie, ce sont des jugements fondés sur :

« Des représentations généralisantes forgées à priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement au processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de 'jugement de valeur'. » (FLAYE SAINTE MARIE, 1997, p. 57)

Le verbe « *préjuger* » signifie porter un jugement de valeur prématuré, c'est se faire à l'avance une idée infondée, qui semble finale sur un individu ou un groupe d'individus sans les connaître. Il s'agit, selon G.N. Fischer (FISCHER, 1997), d'adopter une attitude discriminatoire

composée d'une croyance et d'une valeur et qui se manifeste dans les comportements et les réactions des personnes face aux autres.

D'après nous, les préjugés sont généralement le résultat de fausses généralisations ou de décisions hâtives basées sur des critères aléatoires comme la façon de s'habiller, de parler, la couleur de peau, l'appartenance à un groupe socioculturel ou à une religion donnée, etc. En d'autres termes, il s'agit de la conception d'une idée à l'égard d'une personne tout en se référant à son apparence, à son statut, à ses conduites et à ses choix personnels dans la vie. Toutes ces idées préconçues en positif ou en négatif sont, en fait, comme un héritage transmissible d'un individu à un autre par un processus d'apprentissage social (notamment en milieu familial) et elles sont liés directement à la personnalité, ce qui rend leur déconstruction/reconstruction une tâche assez dure, impliquant une prise de conscience et un travail sur soi.

Candelier. M et Hermann-Brennecke expliquent que : « *Le fait que les préjugés sont socialement partagés leur confère un certain caractère d'obligation. Ils contribuent à fonder la réalité sociale, en déterminant la façon dont les objets sont identifiés et ordonnés en fonction de leur pertinence.* » (CANDELIER & HERMANN-BRENNECKE, 1993, p. 100) . Tout comme l'inégalité ou l'injustice, les préjugés peuvent avoir des conséquences défavorables sur les relations interpersonnelles, en favorisant des sentiments négatifs tels : le mépris et la méfiance, qui minent la cohésion sociale et ruinent les rapports inter-sociétaux.

* **Les stéréotypes** : Dire stéréotype, c'est dire image figée et idée superficielle sur les membres d'un groupe social en les considérant tous comme identiques et en leur attribuant des caractéristiques générales et simplificatrices, sans aucune analyse préalable, ce qui pourrait constituer un obstacle majeur à la rencontre interculturelle et un facteur influant négativement sur toute connaissance objective de l'autre.

Les tentatives de définition de la notion de stéréotypes sont nombreuses, parmi lesquelles, on va prendre celle proposée par Fischer .G.N. Ce dernier, qui l'a considérée comme l'ensemble de :

« Manières de penser par clichés, qui désignent les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et des images réductrices par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux, objets de préjugés. » (FISCHER, 1997, p. 133)

Beacco. J-C, de son côté a défini ce phénomène comme :

« Des perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmagiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales. Leur valeur cognitive est, elle aussi, connue : descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel. Les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires.

L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à des stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. » (BEACCO, 2000, p. 119)

A la lumière de cette définition, on comprend que ce qui pose un véritable problème est la forme non problématique des stéréotypes, qui les rend difficiles à être remis en cause ou à être déconstruits comme l'atteste l'étymologie de ce concept, qui vient d'un mot grec ayant pour préfixe "stereos" qui signifie dur et ferme, et pour radical "tupos", qui veut dire empreinte et gravure.

D'un point de vue didactique, bien que les stéréotypes soient considérés comme une idée partielle et donc partielle de la réalité, leur exploitation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'avère inévitable et fructueuse.

C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural.

pour que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se réalise efficacement, il importe d'amener les apprenants à porter un regard critique sur leur propre vision et leur propre code culturel, afin d'être en mesure d'accepter la différence de l'autre et de déceler le tissu culturel logé dans la langue et dans les comportements non verbaux.

Il ne s'agit plus, comme dans l'enseignement classique, de traiter les représentations comme étant des attitudes qu'il faut éradiquer ou du moins les négliger, mais au contraire de tenter de les aborder dans un climat de coexistence harmonieuse, d'échange et de parité, afin d'amener l'apprenant à se rendre compte de son potentiel socioculturel et de découvrir à quel point son système de valeurs pourrait être différent, voire contradictoire avec celui de l'autre.

Pour Abdallah-Preteuille et L. Porcher, cette finalité ne serait réalisable qu'à travers l'adoption d'un processus de cohésion éducative, lequel processus passe d'abord par une pleine conscience de soi, de son ancrage culturel propre et s'oriente par la suite vers autrui, afin d'entrer en relation avec lui et comprendre ses spécificités culturelles.

Le paysage linguistique en Algérie

Si l'on observe la situation de l'Algérie, on se rend très vite compte de la complexité du paysage linguistique qui la caractérise. Officiellement, il s'agit d'un pays monolingue, où seul l'arabe classique jouit d'un statut de langue première et officielle de l'Etat. Tandis qu'en réalité, on constate qu'il y a plusieurs langues de différents statuts qui y cohabitent : - deux langues étrangères écrites (l'anglais et notamment le français réservé au domaine scientifique et formel) et des langues

premières souvent appelées dialectes, consacrées aux usages informels (l'arabe algérien et les différentes variétés du tamazight).

Ce paysage linguistique a résisté à toute tentative de changement ; malgré la politique d'arabisation, depuis l'indépendance, et l'ensemble des réformes, qui ont été destinées à reconfigurer le système éducatif, les Algériens n'ont pas cessé d'utiliser leurs langues et dialectes. D'ailleurs, ils ont même établi des liaisons entre ces différents systèmes linguistiques, en créant un nouveau parler hétéroclite propre à eux fait d'un mélange d'arabe, de français et de tamazight.

D'après G.Ayoub, l'arabe classique, dont l'apprentissage a été fortement interdit pendant la période coloniale, demeure la langue des discours officiels qui remplissent les besoins de l'écrit et sert de langue d'enseignement, notamment pour les sciences humaines, religieuses et juridiques. (Ayoub, 2002, pp. 31-52)

Concernant le français, qui à l'époque était la langue de l'école et de l'administration, est aujourd'hui omniprésent dans presque tous les domaines, particulièrement dans les médias (presse écrite, radio et audio-visuel), le secteur économique / administratif et également dans celui de l'enseignement des branches techniques et scientifiques à l'université. Cependant le tamazight avec toutes ses variétés semble avoir l'air le moins brillant, car généralement ses utilisations n'assurent que des fonctions communicatives à l'intérieur d'un même groupe, comme signe de loyauté à ses origines.

Dans ce contexte, où l'arabe est considéré comme un vecteur de l'unité identitaire algérienne et le français comme porteur des enjeux économique-administratifs, les autres langues et dialectes minoritaires ont été marginalisés et mis en dehors des éléments de référence constituant l'identité nationale. Cette mise à l'écart des langues maternelles a créé des tensions entre les arabophones et les berbérophones. Ces derniers ont, depuis les années 80, revendiqué que l'on accorde à la langue berbère le même statut attribué à la langue arabe classique. En fait, c'est avec l'arrivée du M. Abdelaziz Bouteflika au palais présidentiel, que l'on a assisté à une orientation vers le réaménagement des statuts des langues : on est passé du monolinguisme à la reconnaissance officielle du tamazight comme deuxième langue nationale et la confirmation de l'adoption du français comme une première langue étrangère à valeur pragmatique et non identitaire :

En effet, notre situation sociolinguistique en Algérie nous laisse voir que la distribution des langues et des dialectes sur son territoire dépend géographiquement de l'opposition zone urbaine / zone rurale et socialement de la corrélation groupe instruit / groupe illettré. Ces relations d'interdépendance, assurant des fonctions communicatives avec les caractéristiques phonologiques, syntaxiques et lexicales des différents systèmes linguistiques en contact, ont fait de l'Algérie un

univers distinct autant par sa variété que par sa complexité sociolinguistique, qui dépasse la triade : arabe – français – tamazight.

Aujourd'hui, la langue française (ce butin de guerre comme la désigne K. Yacine) est en train de récupérer la valeur qu'elle a perdu au cours des années 80 jusqu'aux années 90, à cause de la politique d'arabisation qui a touché presque tous les secteurs. Et actuellement, si l'on constate le contexte algérien, on pourrait distinguer trois catégories de locuteurs francophones :

- Les francophones réels (dénoncés parfois de francophiles) : ce sont les personnes qui maîtrisent le français au même titre qu'une langue maternelle ou première et l'utilisent souvent dans leurs échanges communicatifs quotidiens.
- Les francophones partiels : leur maîtrise du français est assez limitée et leur usage de cette langue n'est qu'occasionnel dans des situations formelles et parfois même alterné avec une autre langue dans certaines situations informelles.
- Les francophones passifs : leur expression (orale / écrite) en français est très rudimentaire. Pourtant, ils peuvent bien comprendre cette langue à l'oral.

En somme, comme nous l'avons dit précédemment, l'Algérie, de par la réalité de sa situation linguistique, se manifeste comme un pays plurilingue où différentes langues se côtoient : l'arabe classique avec sa variété vernaculaire, le tamazight (kabyale, chaoui, etc.) et enfin le français et l'anglais (deux langues étrangères apprises notamment par des individus considérés comme faisant partie de l'élite).

Le paysage linguistique en Algérie n'est en fait pas seulement le résultat de la conjoncture historique vécue par le pays, mais il est également et surtout le fruit des orientations de politique linguistique adoptées à la veille de l'indépendance, où les nationalistes, à la recherche de l'unité nationale et du rétablissement du phénomène identitaire profondément ébranlé par le colon, ont mis en place une politique ayant pour socle la langue arabe, sans se donner pour autant de la peine pour protéger les langues maternelles (l'arabe algérien et les variétés du tamazight) :

« L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe, qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et la condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même. » (TALEB-IBRAHIMI, 1997, p. 184)

Ce déni de la pluralité et la marginalisation de certains systèmes linguistiques avaient accentué les conflits, particulièrement entre arabophones / francophones et arabophones / berbérophones jusqu'à un passé récent, où l'on a rétabli la situation du berbère, en lui attribuant le statut de langue

nationale à côté de l'arabe classique, qui demeure la seule langue première / officielle de l'Etat, et le français comme une langue étrangère et non seconde.

La formation à l'interculturel en question

Comme un peu partout dans le monde, l'école en Algérie a toujours été un des piliers de la nation, compte tenu du fait qu'elle est le lieu, où se consolide la personnalité et se construit l'identité individuelle et, par conséquent, nationale. Or, la place accordée par l'institution éducative algérienne à l'enseignement-apprentissage du français fait toujours un sujet problématique caractérisé, notamment, par des tendances idéologiques et des choix politiques, que par des paramètres sociolinguistiques.

En effet, l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie a passé par plusieurs étapes à travers l'histoire, que Philippe Blanchet et Asselah-Rahal. S ont abordé avec détail dans leur publication : *plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique* (2007). C'est aux idées / propos de ces deux chercheurs que nous allons nous référer pour analyser la réalité du français, principalement après l'indépendance, dans notre espace scolaire. (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007)

- **La première étape (1963-1976)** : au cours de cette période, le français n'était pas envisagé comme une discipline littéraire à enseigner, mais plutôt comme un outil d'enseignement servant à dispenser les cours de toutes les autres matières et dans toutes les spécialités, et ce jusqu'à 1971, où l'on a assisté à un revirement dans les objectifs de la politique linguistique. Des instructions ont été données et des mesures ont été prises, afin d'arabiser l'école. Dès lors, le français est devenu une langue étrangère à apprendre pour des raisons pragmatiques et fonctionnelles et non plus une langue d'enseignement principale.

- **La deuxième étape s'étalant de 1980 jusqu'à 1990** : à cette époque-là, le système éducatif s'est métamorphosé et s'est inscrit dans ce qu'on appelle « l'école fondamentale » grâce à l'application de l'ordonnance du 16 avril 1976. Cette ordonnance qui prône l'obligation d'un enseignement :

« En langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article [...] l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret. » (Ordonnance , 1976)

Sous cette nouvelle ère, le français est devenu une langue que l'on n'enseigne qu'à partir de la quatrième année primaire comme une langue étrangère dans une finalité purement technique, faisant ainsi abstraction de l'aspect culturel nécessaire à l'acquisition d'une compétence de communication recommandée dans l'article n° 25 de l'ordonnance de 1976 :

« L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves [...] l'enseignement des langues étrangères, qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et développer la compréhension mutuelle entre les peuples. » (Ordonnance, 1976)

- **La troisième étape (les années 90 et 2000)** : ces deux décennies ont été marquées par de nombreuses réformes et réadaptations des programmes et des manuels scolaires des trois paliers (primaire, moyen et secondaire). Commenant par le « secondaire » où l'on a adopté un manuel uni pour tout le territoire national, afin d'assurer l'égalité des chances d'apprentissage et installer les mêmes compétences chez le public visé. Quant au « moyen » il reposait sur le « niveau-seuil » comme outil pour la mise en œuvre des pratiques éducatives, afin de répondre aux besoins linguistiques des élèves, tout en focalisant sur la question du développement de leur autonomie. Enfin pour le cycle primaire ; entre les années 1994-1998, on a concédé aux parents le droit de choisir quelle première langue étrangère inculquer à leurs enfants à partir de la quatrième année (français ou anglais). Un projet que l'on a vite délaissé, vu le nombre insignifiant de ceux qui ont opté pour l'anglais.

Les années 1999 et 2003 ont toutes connu de nouvelles réformes du système éducatif, en impliquant des changements sur les nouveaux manuels scolaires, jusqu'on est arrivé aux années 2006-2007, où l'on a vu le français devenir une matière obligatoire pour tous les apprenants à partir de la troisième année primaire. Ces changements et ces réaménagements, qu'a connus l'école, ont été entamés en vue d'instaurer une politique linguistique favorisant l'apprentissage des langues étrangères en tant que moyen d'interaction verbale, d'accès à la modernité et d'ouverture sur le monde extérieur.

Ainsi, il paraît que l'enseignement du français a rompu avec les finalités instrumentales / fonctionnelles et que de nouveaux objectifs pédagogiques se sont tracés à l'horizon pour l'apprentissage de cette langue. Les concepteurs des programmes du cycle secondaire ont précisé que le système éducatif actuel vise à :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité / altérité. » (Programme de FLE, Mars 2005, p. 24)

Il s'agit donc là d'une reconnaissance explicite par les auteurs du programme de l'indissociabilité de la langue de son aspect culturel et de la nécessaire prise en charge pédagogique

de la dimension culturelle / interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Pour résumer, nous pourrions dire que, certes la politique linguistique adoptée en Algérie a fait de l'arabe l'outil d'enseignement au primaire, moyen et secondaire. Cependant cette tendance d'arabisation s'est retrouvée bloquée au niveau supérieur, où les enseignements, notamment des branches techniques et scientifiques sont encore dispensés en français. Il en ressort que le français est omniprésent dans la réalité éducative algérienne en tant que langue d'accès au savoir et à la technologie ; et dans la réalité sociale en tant que langue de prestige et d'ouverture au monde.

A cet égard D. Caubet souligne que :

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. » (D, 1998, p. 122)

La langue française s'est enracinée en Algérie, c'est une vérité qu'il serait illusoire de contester. Se libérer des représentations erronées sur cette langue et la culture qu'elle charrie serait un premier pas vers la réalisation de l'interculturel.

Le discours institutionnel

Vivant dans l'ère de la mondialisation / globalisation, où les transactions commerciales se sont multipliées et les rencontres entre des individus appartenant à différentes cultures se sont accentuées, soit grâce au phénomène du tourisme et de l'émigration, soit grâce au développement technologique (internet), qui a supprimé les frontières géographiques, l'apprentissage des langues étrangères est devenu primordial pour être au courant de l'évolution mondiale.

La didactique des langues-cultures en Algérie n'est pas restée intacte face à cette réalité, d'où une réflexion sur la nécessité d'entamer une réforme du système éducatif s'est avérée fondamentale, afin de réhabiliter la valeur de l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français, en proposant de nouveaux contenus d'enseignement et de nouvelles approches méthodologiques capables de répondre aux nouveaux besoins (linguistiques – culturels) des apprenants et de combler les lacunes de l'ancien système.

La réforme est, alors, devenue une affaire d'Etat et le président (M. Bouteflika) est intervenu personnellement en mai 2002 pour désigner une commission de spécialistes dans le domaine chargée ; d'une part d'examiner les dispositifs appropriés, en vue de rétablir à la langue française sa place dans l'espace scolaire, en tant que langue d'ouverture et de formation des futurs citoyens monde ; et d'autre part de concevoir des programmes, qui tiennent compte à la fois de la culture source de l'apprenant et de la culture cible. Ceci dans l'objectif de créer des connexions entre ces

deux systèmes de signification et d'assurer une meilleure acquisition, autant des savoirs linguistiques que des savoir-faire culturels et communicatifs, pour l'apprenant.

Le passage extrait du discours proclamé par le président de la république (A.B) lors de sa participation au 9^{ème} sommet de la francophonie, organisé à Beyrouth en 2002 illustre bien nos propos quant à la nouvelle vision qui doit se porter sur la langue française dans le contexte algérien :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...] l'usage de la langue française est un bien, qui assure notre unité. » (BOUTEFLIKA, 2002)

En effet, le discours énoncé par le Chef de l'Etat au cours de cet événement manifeste clairement le renversement des objectifs linguistiques et la volonté politique d'adopter la langue française comme un moyen clé d'ouverture sur le monde, d'accès à la modernité et à la culture de l'autre. Ainsi, le français en tant que langue et culture n'est plus jugé en relation avec la réalité historique conflictuelle, qui a caractérisé les deux pays (Algérie – France) ; mais il est plutôt devenu considéré comme un héritage servant de soubassement pour une réconciliation culturelle.

Dans le même contexte, la loi N° 08-04 promulguée le 23 Janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, s'est imposée comme un texte fondateur pour l'organisation et la gestion de la question des langues dans le secteur pédagogique. Ladite loi, qui est venue annuler l'ordonnance du 16 Avril 1976, stipule que :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » (Ordonnance N 04, 2008, p. 07)

A ce titre, l'enseignement-apprentissage des langues aura pour objectif de :

- Consolider l'identité nationale et culturelle de l'apprenant et faire de lui un être autonome, fier de sa patrie et ouvert sur le monde d'autrui.
- Déconstruire les stéréotypes et les représentations erronées des apprenants sur la langue-culture étrangère et les aider à co-construire une vision et une image plus objective et plus claire sur la réalité de l'autre.
- Promouvoir les valeurs de l'égalité, la réciprocité, la justice et l'altérité.
- Conscientiser les apprenants au fait que le repliement sur soi-même, sur sa propre langue, culture et traditions ne conduit qu'à des attitudes d'égo, ethno et sociocentrisme, et que c'est l'ouverture sur l'autre, la reconnaissance mutuelle et l'acceptation de la différence qui peuvent nous ouvrir les portes du progrès et de la modernité.

De toute évidence, les finalités assignées à l'enseignement des langues étrangères sont inscrites dans les lignes de la nouvelle loi de l'éducation et du discours politique du Chef de l'Etat, qui a appelé explicitement à la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères, plus précisément la langue française. Ainsi, il revient maintenant aux concepteurs de programmes et des manuels de veiller à la mise en application de cette politique éducative, qui vise à développer le potentiel linguistique-culturel des apprenants et à installer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité culturelle. A ce propos, la loi présidentielle stipule que :

« L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale. » (Ordonnance N 04, 2008)

Acquérir une langue étrangère, c'est s'approprier un outil et un atout principal pour assurer une ouverture sereine sur le monde et une compréhension mutuelle entre les individus. A ce sujet, la loi d'orientation précise, dans son article n°04, que l'apprentissage des langues doit : « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant que moyen d'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* » (Ordonnance N 04, 2008)

En fait, l'intervention du Président de la République dans la réforme du système éducatif montre à quel point il accorde de l'importance à ce secteur et veut veiller, personnellement, à ce que les nouveaux objectifs, définis, soient réalisés, à savoir : la promotion de la cohésion sociale, de la culture nationale, de l'épanouissement et de l'ouverture sur l'autre dans un contexte « *préservé de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.* » (Ordonnance N 04, 2008)