

## **L'INTÉGRATION DE LA CULTURE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE : ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE<sup>1</sup>**

**Résumé :** L'objectif du présent article est de déterminer la place accordée à la dimension culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle primaire en Algérie. Au moment où les didacticiens des langues-cultures étrangères insistent sur la nécessité de l'intégration de la culture véhiculée par la langue cible, la réforme éducative de 2003 envisage l'ouverture de l'école algérienne sur les cultures et civilisations étrangères dans le but de doter l'apprenant d'un ensemble de compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, lui permettant de participer aux échanges (inter)culturels et d'accéder aux connaissances universelles. Les résultats d'une enquête par questionnaire, menée auprès des enseignants, dévoilent la priorité accordée à la dimension linguistique au détriment de la dimension culturelle, en raison d'une carence dans la formation des enseignants.

**Mots-clés :** enseignement, culture étrangère, français langue étrangère, cycle primaire

### **THE INTEGRATION OF FOREIGN CULTURE IN THE TEACHING OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE IN ALGERIA: SURVEY OF PRIMARY CYCLE TEACHERS**

**Abstract:** The objective of this article is to determine the place given to the cultural dimension in the teaching of French as a foreign language in the primary cycle in Algeria. At time when foreign language-culture teachers insist on the need to integrate the culture conveyed by the target language, the educational reform of 2003 envisages the opening of the Algerian school to foreign cultures and civilizations with the aim to provide the learner with a set of linguistic, cultural and intercultural skills, allowing him to participate in (inter)cultural exchanges and to access universal knowledge. The results of a questionnaire survey, conducted among teachers, reveal the priority given to the linguistic dimension to the detriment of the cultural dimension, due to a lack of teacher training.

**Keywords:** teaching, foreign culture, French as a foreign language, primary cycle.

### **Introduction**

La définition de la langue met en évidence deux aspects majeurs : aspect idiomatique et aspect social (CUQ : 2003). Par conséquent, si les deux aspects de la langue se manifestent mutuellement, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit assurer à l'apprenant une acquisition simultanée des compétences linguistiques et culturelles.

Certes, les premières années de l'apprentissage d'une langue étrangère sont consacrées à l'acquisition des connaissances linguistiques. Cependant, la mise en contact de l'apprenant avec la culture étrangère lui permet non seulement de découvrir l'Autre, mais de se découvrir et d'attribuer également du sens à la langue qu'il apprend.

---

<sup>1</sup> Cherif **Touadi**, Université de Tissemsilt, cherif.touadi@yahoo.fr  
Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Université de Tissemsilt, ifoozy@yahoo.fr

En reconnaissant les inconvénients de l'ancien système éducatif algérien, basé sur le monolinguisme (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale : 2008), la réforme éducative de 2003 opte désormais pour une politique, permettant l'ouverture sur les cultures universelles. Cette recherche, inscrite dans un cadre didactique, soulève une problématique liée à l'intégration de la culture étrangère en classe de FLE. Le questionnement auquel nous essayons de répondre pivote autour des questions suivantes :

Les enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie abordent-ils la culture étrangère au sein de leurs classes ? Accordent-ils de l'importance aux objectifs culturels ? Pour quelles démarches didactiques optent-ils ?

Pour orienter notre recherche, nous supposons que si les enseignants accordaient de l'importance à l'intégration des aspects culturels de la langue française, en classe, des difficultés d'ordre, didactique et pédagogique entraveraient le processus d'enseignement de la culture française.

L'objectif principal de cette recherche est d'éclairer l'une des réalités contemporaines, liées à l'enseignement des langues étrangères, précisément l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie. Il s'agit, en effet, de mesurer le degré d'intérêt accordé à la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE et d'évaluer l'adaptation des démarches didactiques et pédagogiques à la finalité assignée à l'enseignement du FLE dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008, étant un document officiel, régissant la réforme éducative de 2003. Ce document œuvre à garantir à l'apprenant algérien une formation solide, lui permettant de s'ouvrir sur les autres cultures et civilisations à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette finalité devrait se traduire sur le terrain en termes de formation professionnelle et continue, dispensée au profit des enseignants, en vue de les doter ces derniers d'outils méthodologiques, leur permettant de mener à bien le processus de construction des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles chez les apprenants.

Pour répondre à notre questionnement, nous avons distribué un questionnaire auprès des enseignants de français exerçant au cycle primaire en Algérie, centré sur quatre (04) axes, pour recueillir des données sur :

- 1) les informateurs ;
- 2) l'importance accordée à la culture étrangère par les enseignants de FLE au cycle primaire ;
- 3) les démarches didactiques et pédagogiques adoptées pour aborder la culture étrangère ;
- 4) la place de la formation des enseignants et des directives officielles dans le renforcement des compétences, visant l'intégration des aspects culturels de la langue française.

Notre travail est scindé en deux parties. La première aborde les concepts théoriques de la recherche et caractéristiques de l'enseignement du FLE en Algérie dans le cadre de la réforme éducative de 2003, régie par la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008. Quant à la deuxième partie, elle est consacrée à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats obtenus, après une enquête par questionnaire, menée auprès des enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie.

## **1. La dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères**

Plusieurs didacticiens ont tenté de définir la notion de culture. Notre objectif n'est pas d'exposer les différentes définitions proposées, car elles sont abondantes et s'inscrivent dans des perspectives différentes. Nous voudrions nous référer à une définition permettant de simplifier l'idée de la légitimité de l'intégration de la dimension culturelle, en classe de FLE, au cycle primaire. Pour P. Blanchet :

« Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) » (Blanchet, 2007 : 6).

La culture est constituée de critères permettant de guider les comportements des individus et des groupes sociaux. Ces critères constituent également une grille d'analyse pour distinguer les individus et les groupes sociaux. Pour expliciter ces critères, non-exhaustifs, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) propose la définition suivante :

« La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO, 1982 : 1).

Cette définition insiste sur l'importance de certains critères qui contribuent à la caractérisation des individus et des groupes sociaux et à la construction de leurs traits identitaires. Elle met l'accent sur le spirituel et le matériel, l'intellectuel et l'affectif. Elle englobe les acquis socio-historiques, liés aux croyances, aux idées, aux arts, aux traditions, etc. Par ailleurs, le domaine de la didactique des langues s'est interrogé sur la notion de « culture » et, notamment, la faisabilité de son enseignement et son apprentissage. Par conséquent, depuis l'approche communicative, des réflexions, autour de ces problématiques, menées par plusieurs chercheurs de renommée, ne cessent de se succéder et de clarifier davantage la question de l'« enseignabilité » de la culture étrangère aux apprenants dans le cadre de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères.

D'abord, les recherches en linguistique, sociolinguistique et didactique approuvent la relation existant entre « langue » et « culture ». Par conséquent, la langue n'est plus considérée comme un ensemble de signes linguistiques, mais elle est désormais perçue dans ses aspects idiomatiques et sociaux. Cette relation intime entre langue et culture confère une légitimité à l'intégration des aspects culturels, véhiculés par la langue-cible, dans l'enseignement des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle on parle davantage de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Quant à la faisabilité de son enseignement/apprentissage, il est possible qu'un étranger acquiert, dans un contexte scolaire, la culture acquise par un natif, dans un contexte extrascolaire (Galisson, 1991).

Ce choix didactique d'enseigner concomitamment la langue étrangère et la culture qu'elle véhicule est rationnel. Il garantit la construction de la compétence culturelle, chez

l'apprenant, étant une composante influente de la compétence de communication. Outre les autres composantes à savoir linguistique, discursive, référentielle, la composante socioculturelle, selon Sophie Moirand (1982 : p. 20), est en rapport à « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. ». La question de l'intégration de la culture étrangère dans l'enseignement du FLE, au cycle primaire, est étroitement liée à la prise en charge pédagogique et didactique des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants, pouvant piétiner le processus de construction des compétences (inter)culturelles. En effet, l'approche culturelle interpelle une série de démarches complexes à adopter en classe. En effet, l'apprenant sera donc sollicité à mettre en contact la culture étrangère, exposée en classe, et sa culture d'appartenance, par des références implicites et explicites (Zarate, 1986). L'objectif n'est pas d'amener l'apprenant à renoncer à sa propre culture ou de mettre en opposition les deux cultures (culture maternelle/culture étrangère) ; le principe est de rendre celui-ci conscient de l'existence d'un/des autre(s) système(s) culturel(s) différent(s) de celui de sa culture maternelle, ce qui lui permettrait de s'interroger sur quelques faits culturels intériorisés dans sa culture maternelle (Gohard-Radenkovi, 2004).

Au-delà de l'enseignement des compétences linguistiques, les concepteurs de programmes et de manuels scolaires des langues étrangères s'efforcent à intégrer les connaissances culturelles, en relation avec la langue étrangère enseignée, en vue de développer chez l'apprenant une compétence de communication solide.

## **2. Réforme éducative de 2003 et enseignement du FLE en Algérie : finalités et réalités**

La réforme éducative de 2003 en Algérie est installée, d'une part, pour adapter l'école algérienne aux nouvelles mutations du monde contemporain, caractérisé par l'intensification des échanges politiques, économiques, culturels, sécuritaires, etc. entre les Etats, et d'autre part, pour marquer une rupture avec l'ancien système éducatif, dont l'échec était officiellement reconnu. Pour ces raisons, l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, s'impose pour atteindre les finalités de la réforme, exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008.

La loi d'Orientation sur l'Education Nationale est un document officiel, signé le 23 Janvier 2008, par l'Ex-Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Abdelaziz Bouteflika, c'est-à-dire cinq (05) ans après la mise en vigueur de la réforme éducative de 2003. Ce document a pour but de réglementer la gestion des institutions éducatives, le déroulement des apprentissages, les nouvelles approches adoptées et, notamment les finalités attendues.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette loi garantit aux apprenants algériens la maîtrise d'au moins deux langues étrangères « en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale : 2008, p. 38). La finalité attendue par l'enseignement des langues étrangères est, selon cette loi, d'installer chez l'apprenant algérien des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, lui permettant de s'ouvrir sur le monde et d'accéder aux progrès de la science et aux échanges interculturels et civilisationnels. Ce qui impose un changement

méthodologique pour passer de l'approche par objectif, adoptée dans l'ancien système, à l'approche par les compétences. Par conséquent, la rentrée 2003 – 2004 est marquée par l'introduction de la langue française à partir de la 2<sup>ème</sup> année du cycle primaire au lieu de la 4<sup>ème</sup> année. Cependant, trois (03) ans plus tard, cette décision a été révisée et le français est désormais introduit à partir de la 3<sup>ème</sup> année du même cycle.

Les faits réels que nous pouvons constater sont le décalage entre l'année de la mise en vigueur de la réforme (2003) et celle de la signature de la présente Loi (2008), ainsi que la révision de la décision d'introduire le français dès la 3<sup>ème</sup> année du cycle primaire au lieu de la 2<sup>ème</sup> année. Ces constats révèlent de nombreuses interrogations qui nous semblent avoir une relation étroite avec l'influence idéologique des courants arabo-islamistes, réfractaires depuis l'indépendance à l'enseignement de la langue française. Or, l'intégration de la culture étrangère au sein de l'école dépendrait de plusieurs facteurs politiques, économiques, sociaux, historiques, etc. établis entre le pays où l'on utilise la langue-culture cible et celui de l'apprenant. G. Zarate évoque également la nature du pouvoir mis en place dans le pays de l'apprenant : « un pouvoir totalitaire (dictature, théocratie) est, par nature enclin aux ouvertures sur l'étranger, toujours susceptibles de remettre en question son autorité, et choisit de valoriser la culture nationale locale. » (Zarate, 1993 :18). Par ailleurs, certaines recherches se sont interrogées sur la formation des enseignants, écartée du processus de renouvellement méthodologiques de la réforme éducative : « Il aurait été préférable d'associer ces acteurs à la réforme, de les préparer à s'adapter aux changements importants qu'elle implique avant de la décréter. » (Ammouden, 2018 :17).

Puisque l'échange (inter)culturel et civilisationnel est au cœur des finalités de la réforme, il serait préférable de recourir à l'approche culturelle et interculturelle dès les premières années d'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère dans une phase de découverte. Cette initiation vise particulièrement les représentations et les stéréotypes intériorisés par l'apprenant au sein de son environnement socio-familial, afin de développer, en lui, le principe de relativité et de lutter contre toute forme d'ethnocentrisme, pouvant empêcher le processus de construction des compétences (inter)culturelles.

### **3. Enquête de terrain : présentation des principaux résultats**

#### **3.1. Description de l'échantillon**

Cette enquête vise principalement les enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie. Un questionnaire a été distribué en ligne, auprès de 64 informateurs. La représentativité de l'échantillon est renforcée qualitativement, par la qualité des données recueillies, et quantitativement, par la participation de plusieurs enseignants, exerçant dans plusieurs wilayas du pays.

Notre échantillon est composé de 56.30% d'informateurs de sexe féminin et de 43.70% de sexe masculin. La nature des diplômes acquis par les enseignants interrogés varie entre Master (37.50%), Licence de l'ancien système (Baccalauréat + 4) (34.40%), Licence (LMD) (26.60%), Magistère (01.50%). Théoriquement, la qualité de ces diplômes recensés est suffisante pour enseigner le français au cycle primaire. Mais l'efficacité des pratiques enseignantes est également liée à plusieurs paramètres, telles que les directives officielles, la formation professionnelle/initiale et continue des enseignants, l'expérience

acquise dans le terrain, etc. L'expérience professionnelle des enquêtés est de 00 à 05 ans pour 59.40% des enseignants interrogés, de 05 à 10 ans pour 23.40%, de 10 à 15 ans pour 06.30%, plus de 20 ans pour 10.90%. Il nous semble que la grande moitié de l'échantillon est constituée de jeunes enseignants, exerçant depuis moins de 10 ans, ce qui contribuerait à l'efficacité de leur rendement en classe. Il faut également rappeler que 76.60% des enquêtés sont définitivement titularisés, 15.60% sont stagiaires et 07.80% sont vacataires. Ceci dit que la majorité des enseignants est recrutée par voie d'un concours. Elle a donc subi une formation initiale après le recrutement. Le chiffre de 07.80%, représentant le pourcentage des enseignants vacataires, est moins élevé par rapports aux autres chiffres obtenus ; ce qui constitue un avantage à l'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie, car, généralement, ces enseignants sont momentanément recrutés, sans être évalués, pour combler le manque d'enseignants titulaires, dû à plusieurs raisons (vacance d'un poste, congé de maternité, congé de maladie, etc.). Par conséquent, la responsabilité éthique est moins assumée par ces enseignants, contrairement aux titularisés.

### **3.2. L'importance accordée à la culture étrangère**

Notre enquête montre que 46% des enseignants interrogés définissent des objectifs culturels à atteindre en classe ; par contre, 54% n'accordent aucune importance à la dimension culturelle. Ce dernier chiffre insinue à l'existence d'une anomalie dans la formation des enseignants et/ou dans les directives des inspecteurs et/ou du Ministère de la tutelle. Dans une réforme éducative de qualité, la dimension culturelle n'est écartée par aucun enseignant, car, la négligence de celle-ci engendrera, à son tour, une carence dans le processus de construction de la compétence culturelle et interculturelle, chez les apprenants, qui, selon la Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, demeure une finalité incontournable.

Les enquêtés qui n'intègrent pas des objectifs culturels dans leurs fiches didactiques justifient leur choix, en disant que :

- « Dans l'enseignement du français en Algérie, on insiste beaucoup plus sur la prononciation, l'articulation, les règles grammaticales. » ;
- « Le programme est trop chargé et ne donne pas beaucoup de temps à consacrer à la culture étrangère. » ;
- « Les programmes n'indiquent pas la nécessité d'enseigner la culture étrangère. » ;
- « L'enseignant doit suivre les programmes et les objectifs qui y sont définis. » ;
- « La culture étrangère n'est pas incluse dans les programmes scolaires. » ;
- « On a un programme chargé. On fait des efforts pour achever les autres activités en 45 minutes. » ;
- « Je donne aux apprenants l'occasion de se découvrir. » ;
- « Les apprenants doivent connaître d'abord leur propre culture. » ;
- « La culture étrangère n'est pas nécessaire pour installer les compétences nécessaires. » ;
- « On aborde la culture algérienne, El-Mouloud, Yennayer, et d'autres. »
- « Ce n'est pas important de s'intéresser à la culture étrangère. Je me base sur l'enseignement des règles de la langue française. », etc.

Nous avons classifié ces justifications en deux catégories distinctes : l'une est d'ordre institutionnel, l'autre est d'ordre représentationnel. Il s'avère que l'institution éducative, représentée par le Ministère de l'Education Nationale et l'inspecteur d'éducation, occupant la fonction de formateur et d'intermédiaire, entre le Ministère et les enseignants, n'insistent pas sur l'intégration de la culture étrangère pour initier les apprenants du cycle primaire à la différence culturelle. Une initiation qui permettra, au fur et à mesure, d'atténuer l'influence de l'ethnocentrisme, chez l'apprenant, (Zarate, 1986) et de développer en lui une capacité à relativiser ses jugements et éviter les stéréotypes, selon les situations vécues (Ait Dahmane, 2007). Quant aux représentations des enseignants vis-à-vis de la culture française et de son enseignement, certains se focalisent sur la culture maternelle de l'apprenant, sans intégrer la culture étrangère, car ils pensent qu'il est plus intéressant de donner à l'apprenant l'occasion de se découvrir, à travers sa culture maternelle. Or, celui-ci se découvrirait mieux, en confrontant, en classe, les deux systèmes culturels (étranger et maternel). Les enseignants ne sont apparemment pas convaincus de la possibilité d'intégrer certains aspects culturels français dans le cadre de l'enseignement du FLE au cycle primaire. Si les premières années de l'apprentissage sont consacrées à l'acquisition des connaissances élémentaires de la langue cible (grammaire, lexique, syntaxe, etc.), la dimension culturelle pourrait être intégrée, par exemple, dans l'enseignement du lexique qui, selon DE CARLO, représente « un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. » (De Carlo, 1998 :101). Nous pensons que la conviction des enseignants de l'importance de l'intégration de la dimension culturelle de la langue française est étroitement liée aux contenus des programmes d'enseignement et à la formation, universitaire, professionnelle/initiale et continue qui leur est dispensée. Nous allons essayer de cerner la place de la culture française dans les programmes, selon les différentes perceptions qu'ont les enseignants interrogés.

### **La culture étrangère dans les programmes de l'enseignement du FLE : perceptions des enseignants**

Les enseignants insinuent à une défaillance dans les programmes scolaires d'enseignement du FLE et les répartitions annuelles, provenant du Ministère de l'Education Nationale. Les réponses obtenues à une question dans ce sens nous informe que : 42.20% des enseignants déclarent que les programmes d'enseignement proposés au cycle primaire incitent à enseigner la culture maternelle des apprenants ; par contre, 43.80% nous font savoir que les programmes recommandent l'enseignement mutuel des deux cultures (étrangère et maternelle) ; 09.40% indiquent que les programmes n'invitent à enseigner aucune culture ; et, 04.70% disent que ces programmes les sollicitent à enseigner uniquement la culture étrangère.

Ici, nous constatons que de nombreux enseignants interrogés ne comprennent pas les enjeux de la réforme éducative. Ils exercent tous dans le même pays et dans le même cycle, mais le paradoxe de l'hétérogénéité de leurs réponses suppose de multiples interprétations. Mais, pour rester dans le domaine de l'enseignement du FLE, nous ne pouvons que

remettre en question leur formation, censée être dirigée par le Ministère de l'éducation, pour unifier les différentes perceptions et lectures des programmes, en mettant en exergue les finalités de la réforme éducative : « Les maîtres n'ont pas de formation théorique solide. Ils ne savent pas dans quelle perspective méthodologique s'inscrit leur pratique. » (Djebli, 2015 : 302). Ces propos, ancrés dans le contexte d'enseignement du FLE en Algérie, renforcent donc la conviction de l'existence d'une carence dans la formation des enseignants. Les programmes d'enseignement du FLE au cycle primaire ne sont pas explicités aux enseignants de manière à ce que les différents enjeux de l'enseignement de cette matière soient clairs.

### **3.3. Démarches didactiques et pédagogiques : les représentations et stéréotypes (inter)culturels**

Toute démarche visant l'intégration de la culture étrangère en classe de langue s'appuie nécessairement sur la confrontation des représentations et des stéréotypes culturels véhiculés par la langue cible et ceux de la culture maternelle de l'apprenant. Pour cela, nous voudrions savoir si les enseignants se réfèrent à la culture d'origine des apprenants, lors de l'intégration de la culture étrangère en classe.

Le choix d'un support didactique dépend des objectifs linguistiques et culturels définis au préalable et obéit à certaines conditions liées à la pertinence, la performativité et l'exploitabilité (De Carlo, 1998). La pertinence du support est évaluée par son contenu qui est censé proposer à l'apprenant un élément culturel, décrivant la réalité étrangère. Cet élément est fait de représentations et de stéréotypes, susceptibles d'être confrontés avec ceux de la culture de l'apprenant. Cette démarche vise non seulement l'acquisition des connaissances culturelles, mais également la découverte d'un autre système de valeur différent de celui de sa culture maternelle. Les enseignants interrogés intègrent l'aspect culturel de la langue française en fonction :

- des objectifs linguistiques définis dans la répartition annuelle : 48.40% ;
- des objectifs culturels définis dans la répartition annuelle : 40.60% ;
- des représentations et les stéréotypes des apprenants : 20.30% ;
- des connaissances culturelles véhiculées par le support didactique : 48.40%.

Nous constatons que 20.30% des enseignants interrogés choisissent les supports en fonction des représentations et des stéréotypes des apprenants. Même si les autres critères paraissent aussi intéressants, mais les didacticiens insistent sur l'adoption d'une démarche didactique qui s'appuie sur la confrontation des représentations et des stéréotypes culturels. Il s'agit d'une démarche incontournable pour développer les représentations culturelles des apprenants et atténuer l'influence des stéréotypes, empêchant l'accès à la culture de l'Autre. Par ailleurs, ce qui confirme davantage la négligence des enseignants à cette démarche didactique indispensable dans l'approche culturelle est l'intégration de la culture étrangère indépendamment de la culture maternelle des apprenants par 62.50% des enseignants. Or, la culture maternelle, tout comme la langue maternelle, joue un rôle dans le développement des compétences culturelles :

« La réflexion sur l'enseignement interculturel nous amène tout naturellement à considérer les langues maternelles et les compétences plurilingues pré-requises des apprenants dans leur



contexte familial, religieux, culturel, scolaire et social parce qu'elles peuvent constituer une aide précieuse pour la constitution du sens d'un élément culturel » (Ait Dahmane, 2009 : 153)

Dans ce sens, nous pensons que le remaniement des représentations linguistiques et culturelles de l'apprenant, au cycle primaire, facilitera le processus d'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. De plus, la négligence du rôle des représentations stéréotypées n'est qu'un indice d'une défaillance du processus de formation des enseignants qui s'avère, de plus en plus, orienté vers l'aspect linguistique de la langue française.

### **3.4. La formation des enseignants**

Trois types de formation seraient susceptibles d'être à l'origine de la place reculée de la dimension culturelle en classe de FLE en Algérie : la formation universitaire, la formation initiale (durant la première et/ou la deuxième année du recrutement), les rencontres ou séminaires pédagogiques, organisés régulièrement par les inspecteurs. Nous avons demandé aux enseignants de nous informer si ces trois types de formation prennent en charge la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE au cycle primaire ou orientent seulement les enseignants vers une centration sur l'aspect linguistique.

#### **La formation universitaire**

70.30% des enseignants interrogés déclarent que la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE n'a jamais été abordée, durant leur parcours universitaire ; par contre, 29.70% affirment qu'elle a été évoquée. Ces chiffres peuvent être vérifiés si nous les comparons au pourcentage des enseignants, ayant obtenu un diplôme de Licence. Rappelons-le, 37.50% des enseignants ont acquis un diplôme de Master ; 34.40% ont un diplôme de Licence (Baccalauréat + 4) ; 26.60% ont un diplôme de Licence (LMD) et 01.50 ont acquis un diplôme de Magistère. Le diplôme de Licence de la langue française n'est pas destiné exclusivement à l'enseignement de la langue-culture française. Mais ces diplômés comptent sur d'autres formations didactiques et pédagogiques complémentaires pour mener à bien leur métier d'enseignants, après le recrutement.

#### **La formation initiale**

Nous rappelons, ici, que la formation initiale concerne les enseignants recrutés par voie de concours. Ils acquièrent le statut d' « enseignants stagiaires », durant une année ou deux ans, dans le cas où certains ne réussissent pas aux examens de fin de stage. Par ailleurs, si 42.90% des enseignants interrogés déclarent que la formation initiale les incite à intégrer la culture étrangère en classe, 57.10% affirment que cette formation n'aborde jamais la question de la prise en charge des aspects culturels du français. C'est, en effet, un constat qui confirme les indices, évoqués précédemment, concernant la défaillance de la formation des enseignants.

### **Le rôle des inspecteurs : la formation continue**

Rappelons-le, l'inspecteur est l'intermédiaire entre le Ministère de l'Education et l'enseignant. Il transmet les orientations, veille sur leur application et assure la formation continue, en organisant régulièrement des séminaires et des journées pédagogiques. Dans le cadre de ses tâches, il est sollicité non seulement d'inciter les enseignants à intégrer la dimension culturelle, mais à leur expliciter les enjeux et les finalités de l'enseignement du FLE, en Algérie, et les aider à surmonter les difficultés méthodologiques, liées aux démarches didactiques et pédagogiques pour atteindre les objectifs linguistiques et culturels. Les chiffres obtenus par une question autour de l'apport des inspecteurs indiquent que plus de la moitié des enseignants (54.70%) ne sont pas orientés par leurs inspecteurs dans le but de réussir les démarches didactiques et pédagogiques, visant l'intégration des aspects culturels en classe. Ce chiffre dévoile une autre carence au niveau de la formation continue des enseignants, au moment où les didacticiens algériens incitent à revaloriser le statut de l'enseignant à travers un processus de formation digne de ce nom, en leur attribuant désormais le rôle de médiateur, de facilitateur d'apprentissage (Ait Dahmane, 2021).

### **Conclusion**

A l'ère du numérique et de la mondialisation, l'investissement dans l'éducation n'apporte que des bénéfices, tant sur le plan individuel que social. L'éducation interculturelle est aujourd'hui l'une des missions de chaque institution éducative à l'échelle internationale, ce qui requiert une intention particulière à la formation des enseignants de langues étrangères, ayant une légitimité particulière d'assumer cette responsabilité. La classe de FLE, au cycle primaire en Algérie, constitue le lieu privilégié pour initier l'apprenant à la langue-culture française. Cependant, notre enquête se rend compte de la place immensément favorable accordée aux aspects linguistiques de la langue française au détriment de la culture qu'elle véhicule. Les carences constatées démontrent une négligence, à caractère officiel, des aspects culturels de la langue française dans la formation universitaire, professionnelle/initiale et continue des enseignants. Par conséquent, cette défaillance affecte le processus de construction des compétences culturelles et interculturelles, qui semblent l'une des finalités majeures de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie, clairement exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008.

La réussite d'une réforme éducative se reflète dans une formation qui soit capable d'apporter aux enseignants des atouts théoriques et pratiques. Pour cela, afin de rattraper les failles constatées et œuvrer à la réalisation des finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, il conviendrait d'abord de remanier les représentations culturelles et interculturelles des enseignants et de leur proposer, ensuite, des démarches didactiques et pédagogiques adéquates, à appliquer en classe, pour qu'ils puissent, à leur tour, prendre en charge celles de leurs apprenants.

### Références bibliographiques

#### Ouvrages

- De Carlo, Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International.  
Galisson, Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.  
Gohard-Radenkovi, Aline, 2004, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2<sup>ème</sup> Ed, Berne, Editions Scientifiques Européennes.  
Moirand, Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en Langue Etrangère*, Paris, Hachette.  
Zarate, Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.  
Zarate, Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Dédier.

#### Articles

- Ait Dahmane, Karima, 2021, « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspectives », *Multilinguales*, Volume 9, pp. 205-223  
Ait Dahmane, Karima, 2009, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N°5, pp. 151-158  
Ait Dahmane, Karima, 2007, « La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue », In, Boyer. H, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris, L'Harmattan, pp. 15-23  
Ammouden, M'hand, 2018, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », in, *Multilinguales* N° 10, [En ligne, <http://journals.openedition.org/multilinguales/3733> ].  
Blanchet, Philippe, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », *Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie* (EA 3207), Université Rennes 2 Haute Bretagne – France, En ligne : <https://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>  
Djebli, Mohand Ouali, 2015, « Tentatives d'enseignement du FOS en Algérie : les raisons d'un échec », in, *AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues)*, N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 293-311.

#### Dictionnaire

- Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

#### Autres documents

- Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982  
*Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, 2008

Cherif **TOUADI**, Maître-assistant, Classe « A » au Département des Langues Etrangères de l'Université de Tissemsilt – Algérie. Titulaire du diplôme de Magistère en Didactique des Langues Etrangères et Doctorant, à l'Université d'Alger 2, dans la même spécialité. Ses recherches pivotent autour de plusieurs axes en Didactique des Langues-Cultures Etrangères et en Sociolinguistique. Il a participé à plusieurs manifestations scientifiques en Algérie (colloques et journées d'études).

Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, Docteur en Langue et Littérature Françaises, Maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au Département des Langues Etrangères de la faculté des Lettres et des Langues à l'Université de Tissemsilt–Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)/universitaires (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).