

Les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du FLE en Algérie

Dr. Aldjia OUTALEB
Université de TIZI OUZOU

Résumé

Dans le contexte de la mondialisation et d'une immigration/émigration diversifiée, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout, et les objectifs de cet enseignement ne se limitent pas seulement à l'apprentissage de compétences linguistiques dans une langue donnée mais s'étend aussi à des compétences culturelles. S'il est désormais acquis qu'apprendre une langue a pour but essentiel de communiquer, il faut bien garder à l'esprit que cela implique également comprendre et s'exprimer dans des contextes culturellement marqués car toute langue, à travers son lexique mais aussi sa syntaxe, reflète un découpage particulier de la réalité et correspond à une façon particulière, différente des autres langues, de percevoir le monde. En effet, d'une langue à l'autre, les mêmes mots ne recouvrent pas toujours la même réalité sociale et culturelle pour ses interlocuteurs. Ainsi, toute langue, outil de communication, traduit-elle inévitablement une spécificité culturelle.

Dans le cadre de notre étude, nous nous demandons :

- La langue est-elle aujourd'hui un instrument de communication ou reste-t-elle objet de culture ?
- Qu'en est-il de l'enseignement du français en Algérie ?

L'intérêt pour la question liée à la culture véhiculée par la langue française constitue, en effet, notre préoccupation dans cet article. Pour y répondre, nous irons interroger le livre de 1^{ère} année secondaire, option lettres, conçu par l'Office National des Publications Scolaires en 2006.

Mots clés : enseignement – FLE – compétence de communication – compétence culturelle

Article

Introduction

La question de la culture reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues, qui nous intéresse dans cet article, car cette didactique fait de la langue un objet d'enseignement-apprentissage, en même temps qu'elle est considérée comme révélatrice d'une dimension culturelle.

La question de la culture a donc droit de cité au sein de l'enseignement de la langue, quel que soit son statut, dans la mesure où hors de son domaine de références aucune production langagière n'a de sens, c'est-à-dire, hors d'une culture donnée, les mots d'une langue ne renvoient à aucune signification.

Ceci dit, où en est aujourd'hui l'enseignement de la culture dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie ?

A l'heure de la mondialisation et du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui amènent les peuples à collaborer et/ou à échanger et partager avec de nombreuses nationalités et de cultures toutes différentes les unes des autres, nous nous demandons quelle place et quel rôle occupe ou peut occuper la culture dans l'enseignement - apprentissage des langues ?

Si la mission de l'école est de faire entrer l'élève dans une forme de « culture » qui renvoie à des programmes dont la science, la littérature, l'art, constituent des aspects importants, elle ne peut, bien entendu, pour autant ignorer la propre culture de l'élève, une forme de culture ancrée dans le processus de socialisation de la vie quotidienne. Parallèlement à l'existence de langue première et de langue seconde, nous pouvons poser l'existence d'une culture première et d'une culture seconde.

Or, nous savons bien qu'il existe un clivage entre la culture première, celle du quotidien et des usages spontanés, et la culture seconde, celle supposée être apportée par l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. C'est dans cette perspective qu'il nous faut repenser la question de son enseignement et de ses implications sur l'apprenant.

Ainsi, nos questions porteront-elles sur « quel français enseigner ? » Nous pourrions même étendre la question à « quelle place et quelle forme réserver aux apprentissages culturels dans l'enseignement d'une langue ? » Il s'agit de proposer une analyse des contenus des programmes se rapportant à l'enseignement de langues étrangères et d'étudier la place de la culture véhiculée au sein d'une approche linguistique de l'enseignement - apprentissage d'une langue, en l'occurrence le français.

Outre le lien entre la transmission des langues dans et par les cultures et la transmission des cultures dans et par les langues, outre le fait de considérer l'école comme lieu d'apprentissages et d'échanges culturels, de considérer la culture autrement qu'en termes de contradictions, nous ne devons séparer culture maternelle et culture cible, culture linguistique et culture littéraire, par contre, nous devons

réinstaller le sujet dans le langage, objet collectif et expérience individuelle et comme le dit si bien Granguillaume cité par Benrabah (1999 : 9) « La langue est le lieu où s'exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle et collective. Elle est le lien entre (...) individu et société, (...). Elle est l'une des lois qui structurent la personnalité ».

A partir des réflexions sur la didactique des langues, il est admis que la langue et la culture sont liées. Louis Porcher signale (1986 : 43) que la langue et la culture sont indissociables. Pour Jean-Paul Narcy-Combes (2005), elles entretiennent une relation transductive.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'enseignement de la culture qui accompagne et complète l'enseignement linguistique soulève beaucoup de difficultés. Une situation qui nous amène à réfléchir aux questions suivantes :

- quelle définition accorder à la notion de culture ?
- quelle statut donner à la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français ?

Nous évaluerons donc la culture à une étape charnière du parcours scolaire de l'élève, le cycle secondaire (1année secondaire) et vérifier si les approches et les contenus des programmes de l'enseignement du français participent activement et significativement de l'apprentissage de la culture francophone.

La langue : un moyen de rencontre de l'autre

Dans notre société d'aujourd'hui, on affirme que les valeurs traditionnelles ne sont plus respectées, un argument invoqué à propos de ce qui est ressenti comme une crise de l'institution scolaire, ce qui nous laisse supposer que l'on ait identifié dans les comportements scolaires, des changements révélateurs de certains rejets ou de certains renoncements, touchant aux valeurs de l'école, telles que le goût d'apprendre, le respect de l'institution et de ses constituants et membres, l'effort et le mérite, mais également aux valeurs sociales comme le respect de l'autre, le respect des « lois », et la soumission aux autorités.

En effet, aujourd'hui, nous parlons d'une « culture de la violence » qui s'impose de plus en plus dans nos écoles et constitue une menace pour les valeurs dites traditionnelles. Faite en ces termes, cette analyse présente un paradoxe le plus total : si au nom des valeurs (parmi lesquelles se trouve l'ouverture à l'autre), on se donne pour règle principale de respecter les autres cultures, faut-il considérer que l'accès aux cultures étrangères par l'enseignement-apprentissage des langues « étrangères » s'éloigne de toute forme de respect et porte atteinte à la sienne ?

Faut-il encore estimer que le refus de toute forme de culture différente de la sienne, au nom de « x » discours n'est qu'une sauvegarde de sa propre culture et se présente sans conséquence ?

Or, ce qu'exprime le mot culture est une caractéristique de l'humain, acteur de sa propre condition. De plus, la culture est nécessairement en mouvement, elle se veut,

d'une part, universelle, d'autre part, elle s'affirme contre une autre forme de culture, étant le fruit de rencontres, d'emprunts et de constructions, inscrites dans un temps qui ne cesse de susciter évolutions et/ou révolutions.

C'est par le biais de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères que l'apprenant est en mesure d'affirmer sa propre identité tout en acceptant les différences de l'Autre et de saisir les différents systèmes culturels. Si l'ouverture vers l'Autre, si l'acceptation du tout autre, sont valorisées comme ouverture nécessaire à tout individu, elles ne sont accessibles et n'ont de sens sans la réciprocité, car ne pas admettre la différence, c'est se nier soi-même.

La dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères, car langue et culture sont étroitement liées, la langue « reflète » la culture d'une société donnée, et la culture compte parmi les composantes de la langue et l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement une dimension culturelle. La finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère.

L'évolution de l'enseignement-apprentissage du français

Après plusieurs années de discours alarmistes sur le niveau de l'enseignement en Algérie, on parle, depuis les années 2000, d'une re-nouvelle installation de réforme scolaire. Les notions de « actualiser » l'enseignement à la société moderne, de « qualité », sont omniprésentes dans les titres des innombrables articles des quotidiens algériens, dans les discours des concepteurs d'ouvrages scolaires, des enseignants et des parents d'élèves, ce qui a, incontestablement, impulsé une dynamique de réflexion dans les méthodologies et les contenus des programmes réservés à l'enseignement du français, qui, selon les arabisants, est seulement réservé aux matières scientifiques et techniques.

Charmés, d'une part, par la mondialisation, emportés, d'autre part, par les nouvelles pratiques concernant l'enseignement et la formation, nous importons, en essayant de mimer, des orientations didactiques et des programmes pédagogiques sans que soient prises en ligne de compte les recherches préalables d'adaptabilité. En effet, par exemple, les questions liées à l'enseignement des langues étrangères qui impliquent des interrogations sur la place que doit occuper la culture véhiculée sont soigneusement passées sous silence. Les programmes officiels de français (2000) stipulent qu'à la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française « à la fin de son cursus scolaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français », ce que souligne également Henry Widdowson (1996 : 11) : « (...) connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi

savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ». Dans la même perspective, pour Danielle Bailly (1992 ; 1996) et Guy Fève (1985), la communication ne se résume pas seulement à la réception et à la compréhension de messages émis ; elle est essentiellement liée à la production orale et écrite, en dehors de l'institution scolaire.

Cependant, les objectifs fixés par les instructions officielles ne sont que très partiellement atteints. Devant les difficultés et les contenus chargés, d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants, ces derniers sont contraints à pérenniser les modèles existants. Les nouveaux programmes sont voués à se plier aux habitudes de travail antérieures malgré les principes innovants qui structurent les nouvelles réformes : l'enseignement du français par l'installation de compétences.

La crise de l'institution scolaire est ainsi bel et bien reconnue, et celle-ci est directement reliée au choix ayant prévalu en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

En effet, les instructions mettent les enseignants dans un état tel qu'ils en sont réduits à adapter les consignes qui leur sont données. L'éviction de la littérature au profit des « documents authentiques » est justifiée au nom d'arguments confus :

- la substance culturelle des textes littéraires français est trop éloignée des représentations des élèves et entrave, de ce fait, la maîtrise de la langue ;
- la littérature charrie des codes moraux et des mœurs sociales susceptibles de brouiller « l'identité nationale ».

L'approche par les compétences

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations de communication variées. Depuis les années 90, cette perspective est privilégiée ; elle considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux, l'interaction comme une façon d'agir avec l'Autre.

La compétence de communication est ainsi définie comme la capacité à réaliser une activité langagière. On distingue ainsi l'évaluation du savoir, centrée sur le cours et l'évaluation de la capacité.

Alors que les élèves sont encore incapables de rédiger une phrase correcte en français, nous nous demandons, si vraiment un apprenant (élève scolarisé) de langue étrangère peut accéder à la compétence communicative reconnue chez le natif car nous supposons que l'accès à une compétence de communication relève beaucoup plus de la volonté et de l'implication du sujet que des activités sélectionnées par l'enseignement. De plus, en Algérie, ces activités, complètement vidées d'un quelconque apport culturel non seulement ne motivent pas mais ne facilitent pas non plus l'apprentissage du français.

Parallèlement, l'approche communicative voulant dépasser trop tôt la compétence linguistique, l'élève apprenant cette langue étrangère ne se retrouve plus dans la complexité de cette langue. Geneviève ZARATE (1993) nous rappelle que la relation

existant entre langue et culture et la culture véhiculée par cette langue dépend du contexte national où la langue étrangère est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire.

L'institution scolaire a toujours été appréhendée en Algérie, et continue de l'être comme l'expression d'une entité nationale ; elle est ainsi impliquée directement dans la construction de l'identité nationale de l'élève. L'enseignement de la langue étrangère (ici, le français) occupe alors une place chimérique. Nous nous trouvons devant un paradoxe extravagant : d'une part, l'école devant promouvoir l'enseignement des langues étrangères ; d'autre part, cette même institution devant veiller aux enseignements et contenus orientés uniquement vers la promotion de l'identité et de la culture nationales, ce qui n'encourage pas, nous le répétons, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Alors que la question de l'identité est élaborée à travers l'image de soi dans son rapport avec l'Autre ; en d'autres termes, elle n'est pas seulement une caractéristique individuelle mais également un produit interactif entre l'individu et le milieu social, les recommandations ou plutôt les orientations pédagogiques font de l'approche par compétences un enjeu majeur de l'apprentissage, ce qui induit, dans la réalité, à sauvegarder sa propre « culture » où l'expression individuelle et l'esprit critique sont bannis.

Car, si la culture occidentale s'est libérée de son ancrage théologique, si la culture occidentale libère l'individu, ce n'est pas le cas de la culture arabe. En effet, au niveau de l'enseignement, l'étouffement culturel et l'étouffement historique sont, sans aucun doute, responsables de la prohibition de toute pensée critique au profit de rites, de traditions, destinés à maintenir et à consolider les rapports « archaïques ».

Les titres des textes, dans les livres de l'élève, témoignent de ces directives dans lesquelles les enseignants ne peuvent même pas s'impliquer puisqu'elles leur sont imposées. Et, en ce qui concerne cette approche par les compétences, les enseignants sont appelés à l'utiliser alors qu'ils n'y connaissent que très peu ou rien et pour laquelle ils n'ont reçu aucune formation.

En effet, l'étude des textes est réduite à un discours formaliste : repérer les catégories grammaticales, dresser des inventaires de connecteurs logiques, relever des indicateurs de temps (p. 25, 27, 89, 58, livre de 1A).

L'esprit critique est ainsi naturellement contrecarré. La sensibilité à la diversité culturelle, qui garantit une meilleure compréhension de l'autre, est exclue des textes de lecture, en conséquence, la maîtrise de la langue s'en trouve négligée.

Analyse du manuel de français

Les activités proposées se succèdent les unes après les autres avec très peu d'espace, entre lesquelles il y a très peu d'illustrations et de temps en temps, des jeux de couleurs (fond de pages). Nous découvrons des textes de lecture composés de deux ou trois paragraphes, de poèmes (précisément de Jacques Prévert).

Ce manuel se compose de 3 projets.

Le premier : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Le deuxième : rédiger une lettre à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Enfin, le troisième : écrire une petite biographie romancée.

Tous les projets portent sur :

- l'observation du texte avec le relevé des éléments du paratexte afin d'avancer des hypothèses sur le contenu du texte ;
- la lecture analytique qui n'est autre que la compréhension du texte ;
- l'expression écrite qui consiste à demander aux élèves de rédiger un court passage en répondant à des questions dans une consigne.

Aucun cours n'est consacré à la phonétique, aux règles et aux exercices de prononciation.

Les brèves études de lexique, les rappels de grammaire sont compris dans la phase analytique.

Les éléments culturels présentés englobent à la fois le français oral, à travers un discours d'un adolescent français (séquence 1 p. 14)

Cependant, ces présentations ne vont pas dans le détail, les connaissances transmises sont plutôt figées, statiques. A l'exception de textes de poèmes pas de chansons, pourtant, les jeunes en sont avides et suivent des émissions télévisées il n'y a aucun document authentique, même pour la présentation de la civilisation.

L'analyse démontre qu'il n'existe pas d'éléments culturels et ce, même dans les dialogues et les interviews (p 68, 69, 70) et les contenus des textes nous apprennent qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension culturelle de la langue française.

Exemple : dans l'interview, à la page 69, il y a un échange entre un sociologue et un agriculteur « Kamel » :

Dans ce dialogue, le sociologue interroge Kamel, l'agriculteur, psychologue de formation. Ils se vouvoient. D'après leur mode de communication, il ne devrait pas y avoir entre eux une relation intime. Alors que celui qui pose des questions utilise un français standard : « comment êtes-vous arrivé à ce métier ? »

« Voulez-vous dire que ce n'est pas un réel choix, que vous vous êtes sacrifié pour votre mère ? »

« Pourriez-vous revenir à vos débuts ? »

l'autre, Kamel, l'agriculteur, utilise un français oral :

« Comment j'veis dire ça ... ? »

« elle avait le culot pour ça... »

« mes potes m'ont dit que j'allais m'enterrer ... ils... ils...»

Alors qu'au début, le dialogue ne renferme pas les formules de salutations, à la fin, il est clôturé par des remerciements : « Merci pour le temps que vous m'avez consacré... »

En outre, les dialogues et les textes sont fabriqués en faisant ressortir deux différents niveaux de langue entre les deux interlocuteurs dans l'emploi syntaxique et l'utilisation du lexique. Le sociologue prend ses distances, utilise un français standard, vouvoie son interlocuteur. L'agriculteur, beaucoup plus à l'aise, répond spontanément comme s'il avait devant lui un de ses amis.

Nous relevons, enfin, qu'aucun commentaire n'a suivi ou accompagné les répliques de chacun de ces deux interlocuteurs qui n'accompagnaient pas, en apparence, leurs propos de gestes, de mimiques, de sourires, etc..

Résultats de l'analyse

Dans le cadre de notre recherche, il ressort que les contenus des programmes ne sont pas adaptés, pour la plupart, au niveau des élèves... En effet, Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier trois formes de grammaire :

- la grammaire du discours : cette forme de grammaire s'intéresse essentiellement à la situation d'énonciation (qui parle, à qui, où, quand) et à la typologie des discours représentés par le narratif, l'expositif, le descriptif, l'argumentatif et l'explicatif ;
- la grammaire de texte qui s'intéresse à la « cohérence textuelle », autrement dit à l'organisation d'une unité textuelle. Par exemple, l'étude des reprises nominales et pronominales sont étudiées et ont pour objectif d'assurer la continuité thématique dans un récit ;
- la grammaire de phrase, celle qui étudie la morphologie et la syntaxe des éléments constituant une phrase.

Si la première phase présente l'objet-texte dans sa globalité il appartient à la phase d'analyse de dégager et aussi de prendre en charge l'étude des éléments constitutifs du document : organisation textuelle, vocabulaire relationnel et thématique et outils morphosyntaxiques.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, il est demandé, à chaque question de relever, de souligner, de retrouver la phrase...

Il est évident que les influences de la culture d'origine créent des obstacles ou tout au moins freinent considérablement l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Parmi les difficultés des apprenants, on peut énumérer la traduction littérale des expressions toutes faites de leur langue maternelle vers le français, le fait de ne pas garder le silence en classe, cacher qu'il n'a pas compris le cours, poser peu de questions, etc.

L'enseignement du français est fondé sur des textes à visée scientifique et technique. Ainsi, les concepteurs d'ouvrages proposent un enseignement du français dénudé de toute trace culturelle. Les thèmes choisis sont répartis entre exposer pour donner des informations scientifiques (vulgarisation scientifique), argumenter pour défendre ou

réfuter un point de vue, qui ne porte que sur les loisirs et relater un événement portant sur le fait divers.

La formulation des questions qui accompagnent le texte consistent à demander à l'élève de relever, de remplacer.

Nous avons remarqué la prédominance d'une culture algérienne liée à un mode de vie traditionnel. Les textes *Ma chère maman* et *Claire fontaine* appartenant respectivement à Jean Amrouche et Mouloud Feraoun l'attestent. Par ailleurs, la culture algérienne est exploitée à travers les faits divers publiés pour la plupart dans le journal *El Watan*.

L'étude du manuel nous a permis de noter un important décalage entre les objectifs visés par le programme et les contenus proposés. Les objectifs annonçant l'ouverture sur d'autres cultures et sociétés ne sont donc pas atteints, le discours scolaire est marqué essentiellement par une idéologie qui privilégie les besoins socioculturels et socioéconomiques du pays.

Alors que les directives annoncent qu'avec l'approche par compétences, l'intérêt est porté sur l'apprenant, nous découvrons que l'enseignement du français vise uniquement l'acquisition des connaissances techniques et fonctionnelles.

De ce fait, nous pensons qu'une vraie réforme s'impose : l'élève, étant le seul centre d'intérêt de l'enseignement, le choix des thèmes soumis à l'étude doit être fait en rapport avec ses préoccupations. En outre, il a besoin d'être imprégné de la culture de la langue qu'il apprend, d'autant plus, que dans la plupart du temps, il est appelé à partir en France pour étudier.

Entre la France et l'Algérie, les échanges économiques et culturels n'ont jamais cessé d'exister, au contraire, ils se multiplient et engendrent de plus en plus de rencontres entre les peuples de ces deux pays. Par conséquent, l'enseignement du français, qui a connu plusieurs statuts, est confronté de nouveau à un autre défi : la problématique de l'enseignement de la culture.

En effet, de nos jours, nous assistons à une autre forme d'émigration ; de nombreux jeunes Algériens partent en France pour poursuivre et réaliser un projet d'études. Arrivés sur le sol français, ils se trouvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine et s'adaptent difficilement. Or, d'après les observations de didacticiens en France, ces étudiants, pour la plupart, semblent rencontrer des difficultés à nouer « des liens avec l'environnement français ».

Pour pouvoir communiquer dans une langue, il est important de maîtriser les règles ; en revanche, il est primordial d'avoir une connaissance du vocabulaire car ce dernier joue un rôle central aussi bien dans la production que dans la compréhension.

Dans le manuel, le vocabulaire est introduit principalement par le biais de questions contrôlant la compréhension du texte écrit –phase analytique-. Il s'agit d'un vocabulaire en grande partie courant facilement reconnu par l'apprenant, qui lui permet de comprendre rapidement le contenu des messages. La compréhension s'appuie donc partiellement sur la simplicité du vocabulaire, susceptible de créer chez l'élève un sentiment de déjà connu ou entendu dans des situations de communication quotidiennes.

La phase de synthèse ou d'expression écrite est un moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif étudié en phase initiale. On demande à l'élève de réécrire le texte de lecture pour en faire un texte d'une autre typologie.

En revanche, dans la production écrite, l'élève n'a retenu que la répartition schématique de trois phases : l'introduction, le développement, et la conclusion, trois termes qui apparaissent dans presque la plupart des copies. Quant au contenu, il présente de grandes lacunes dans l'expression et l'organisation des idées.

On enseigne ainsi aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits.... Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral ; l'école n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. L'élève est invité à répondre seulement aux questions qui lui sont adressées par son enseignant.

En outre, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots et où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite.

Et pour ce faire, l'élève doit développer, en français, une capacité appelée « conscience phonémique », ce qui n'est pas garanti par ce type d'enseignement.

Conclusion

Lancer une réforme de l'école, c'est bien. Mais faut-il penser si celle-ci tient d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas aux exigences requises.

Aujourd'hui, avec la mondialisation, les instructions et directives officielles sont, non seulement dépassées mais aussi ne vont pas de pair avec l'approche par compétences qui vise, au contraire, la personnalisation des enseignements, la prise en compte de l'apprenant, de ses compétences et de ses besoins.

L'uniformisation des stratégies d'enseignement, le replis sur soi-même ne peuvent que provoquer des effets désastreux tels la démotivation et l'échec de l'élève.

Un travail de concertation entre didacticiens, linguistes et pédagogues est à entreprendre aux niveaux de la refonte des programmes et de la formation de l'enseignant ; ce qui pourrait déclencher et initier une ouverture sur le monde.

En revanche, lorsque nous nous rendons compte que l'élève algérien n'a pas encore assimilé les règles de base de la langue française, il est impératif de réfléchir à des solutions adéquates comme prévoir des séances de remédiation pour corriger et combler les lacunes.

La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leur représentation du monde et le moyen d'entrer en contact avec l'Autre.

L'approche par compétences fait de l'enseignant de FLE un médiateur qui aura pour rôle de rapprocher deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société de plus en plus tenue par la mondialisation qui est la nôtre.

Bibliographie :

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Publications de la Sorbonne.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde : recherches et applications*, Paris : Hachette.

BEACCO Jean-Claude (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

CHARAUDEAU Patrick (1996), « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le français dans le monde : recherches et applications*, Paris : Hachette.

GALISSON Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE international.

MEIRIEU Philippe (1989), *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF.

PORCHER Louis

(1995) : *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris.

(2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

VERBUNT Gilles (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP.

ZARATE Geneviève (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.