SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE CHEZ LES FORMATEURS DE FLE DU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN: ENTRE RÉSISTANCE ET OUVERTURE[1]

Résumé : *Nous nous proposons dans la présente contribution d'analyser les traces discursives et les attitudes témoignant de la sensibilité interculturelle chez les formateurs de FLE du cycle primaire et ce, en vue de cerner comment ces derniers perçoivent l'altérité culturelle et sont capables de l'intégrer dans le processus de formation pédagogique. Nous avons procédé par des entretiens semi-directifs en nous appuyant sur un modèle proposé par Bennett (1986) s'étalant sur un continuum scindé en plusieurs positions selon les tendances de perception de chacun (de la résistance à l'ouverture). Nous avons posé comme conjecture que les formateurs manifesteraient un important degré de sensibilité interculturelle, du fait qu'i*ls *contribuent dans la formation dans une langue étrangère (le français), or les résultats auxquels nous avons abouti dévoilent une situation paradoxale au regard de la posture de résistance et de méfiance observée chez certains de nos enquêtés.*

Mots-clés: *Sensibilité interculturelle, Formation FLE, Primaire algérien, Altérité culturelle.*

INTERCULTURAL SENSITIVITY AMONG FFL TRAINERS OF THE ALGERIAN PRIMARY SCHOOL: BETWEEN RESISTANCE AND OPENING

Abstract: *This paper seeks to analyze the discursive traces and the attitudes that show intercultural sensitivity of FFL (French as a Foreign Language) trainers in the Algerian primary school. By doing so, the paper aims at identifying how FFL trainers perceive cultural otherness and are able to integrate it into the process of pedagogical training. In this study, semi-structured interviews based on a model by Bennett (1986) were conducted. A continuum divided into several positions was used, according to each person's perception trends (from resistance to opening). We expected that the trainers would show a significant degree of intercultural sensitivity due to the fact that they contribute to the training in a foreign language (French). Yet, the results revealed a paradoxical situation with regard to the posture resistance and mistrust observed among some of the respondents.*

Keywords: *Intercultural sensitivity, FFL training, Algerian primary school, Cultural otherness.*

Introduction

Dans un monde aussi diversifié et pluriel en langues et en cultures, il incombe à tout un chacun de contribuer à sa manière au dynamisme de l'ensemble. Dans cette situation kaléidoscopique, tant de démarches se sont opérées pour faire advenir une mise en contact des différences, un vivre ensemble, une intercompréhension entre les peuples et des activités sociales communes loin des considérations spécifiques.

[1] Lydia **Guenoune**, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes,Université Lounici Ali-Blida 2
Hakim **Menguellat**, Laboratoire LIRADDI, Université Lounici Ali-Blida 2
el.guenoune@univ-blida2.dz, hakimmenguellat@yahoo.fr

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

Dans le milieu scolaire, ces principes font désormais partie intégrante des curricula et des instructions officielles issues de la tutelle. Cependant, on peut se demander comment mesurer l'adéquation du discours effectif des acteurs de la formation pédagogique et de l'enseignement/apprentissage à cette idéologie éducative ?

Nous nous proposons à cet effet d'étudier le degré de sensibilité interculturelle chez les inspecteurs de l'Education Nationale (que nous préférions appeler formateurs[1]). Par sensibilité interculturelle, nous entendons la capacité d'un individu à percevoir et à comprendre « la carte du monde » ou le cadre de référence culturel d'une personne étrangère, lequel peut être partiellement ou radicalement différent de son propre cadre de référence (contexte social, politique, économique, mode de vie, mode de communication, rites et normes sociales, etc.) et ce, tout en faisant en sorte que « ses propres paradigmes culturels ou ses propres filtres cognitifs ne viennent pas étouffer tout ce que sa sensibilité a pu lui faire percevoir » (Anaflous, 2013 : 05). Ainsi, nous posons comme question principale : Quel est le degré de sensibilité interculturelle des formateurs de FLE selon l'échelle de mesure de sensibilité interculturelle proposée par Bennett ? (Que nous nous attelons à définir nous dans le cadre théorique qui suit).

Nous stipulons en guise d'hypothèse que ces derniers manifesteraient un important degré de sensibilité interculturelle, du fait qu'ils contribuent dans la formation dans une langue étrangère (le français).

Nous avons donc choisi de cibler comme public les formateurs car nous avons remarqué que la dichotomie enseignants/apprenants est très souvent abordée dans les travaux de recherche. Notre choix est par conséquent justifié par la volonté de mettre en exergue les formateurs en tant que rouage capital de la communauté pédagogique, chargés d'encadrer et d'assurer le suivi des pratiques du corps enseignant, d'autant plus que celles-ci peuvent être influées par la transmission sciemment ou inconsciemment des représentations culturelles des formateurs et donc de leur sensibilité interculturelle.

Cadre théorique

La sensibilité est communément reconnue comme une qualité relationnelle envers le monde qui nous entoure, que ce soit en relation avec des groupes (sensibilité généralisée) ou avec des individus (sensibilité interpersonnelle) (Bronfenbrenner, Harding, & Gallwey, 1958). Par ailleurs, lorsqu'on parle de sensibilité dans une perspective interculturelle, Chen et Starosta (1997) expliquent que celle-ci a trait à l'aspect affectif et émotionnel de la compétence interculturelle et ne se traduisent que dans la manifestation d'attitudes positives envers l'altérité culturelle. Dans ce sillage, les auteurs ont déterminé une panoplie de facteurs reflétant ces attitudes : « l'engagement dans l'interaction, le respect à l'égard des différences culturelles, la confiance dans l'interaction, le fait de tirer parti de l'interaction, le fait de porter attention à l'interaction » (Gomez, 2018, p. 54). S'appuyant sur ces facteurs, les auteurs ont développé un instrument de mesure de la sensibilité interculturelle *Intercultural Sensitivity Scale* (2000).

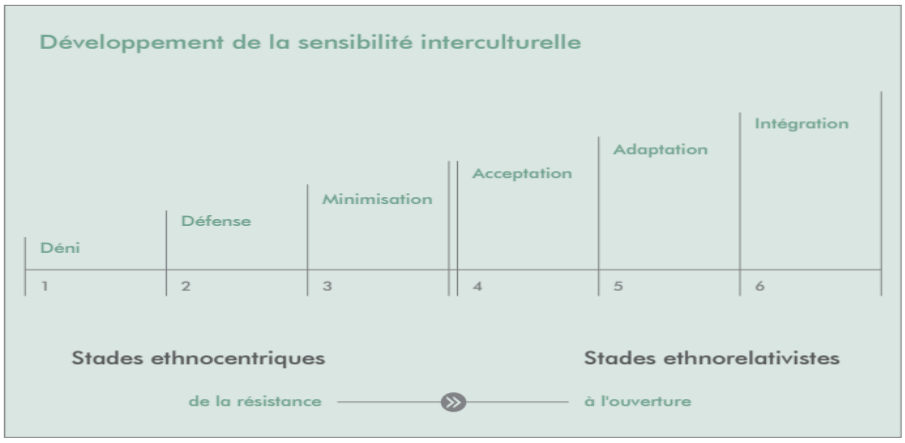
La sensibilité interculturelle inspire et fait objet de plusieurs travaux transdisciplinaires, notamment dans les sociétés occidentales. Milton J.Bennett, professeur en communication interculturelle aux Etats-Unis, a fortement contribué au développement de la notion en

[1] Car leur fonction ne se limite pas à l'inspection seulement, ils sont chargés notamment d'orienter et d'encadrer les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants à travers les cycles de formations organisées.

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

proposant un instrument conceptuel servant à mesurer les orientations interculturelles des individus dans leur processus de construction de la sensibilité interculturelle, soit le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (1986, 1993, 2004, 2013) (désormais DMIS), s'étendant sur un itinéraire à deux extrémités allant des stades de résistance ethnocentriques aux stades d'ouverture « ethnorelatifs[1] ». Le schéma suivant met en lumière ces différents niveaux de perception :

Figure 1: Schéma représentatif du DMIS (Bennett, 1986)



Source : Centre d'apprentissage interculturel – Institut canadien au service extérieur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf

Comme nous pouvons le constater, les stades se scindent en deux volets distincts :

Les stades ethnocentriques (Bennett, 1986) :
Le déni : Dans cette phase, considérée comme le plus bas degré d'ouverture culturelle, on ne peut concevoir qu'il puisse exister d'autres cultures en dehors de la nôtre (centration sur sa culture propre) de ce fait on ne se sente pas menacés par les différences culturelles puisqu'on les nie. En outre, on ne remet jamais en question notre propre façon de percevoir le monde sous sa pluralité et ses divergences (esprit de clocher). Cet état d'esprit traduit en réalité un degré très restreint de contacts avec des personnes étrangères, ce qui engendre un sentiment de gêne ou même de bizarrerie vis-à-vis de tout ce qui peut être étranger. A ce stade on croit dur comme fer que nous agissons de manière naturelle et ordinaire tandis que les exceptions dans les manières d'agir sont considérées comme peu judicieuses.

La défense : On croit aux différences culturelles et on les accepte, néanmoins on ne les voit pas d'un bon œil, on se sent tellement menacés qu'on évite de socialiser les personnes « différentes ». Ce dénigrement peut être lié à la race, au sexe, ou à quelconque présumé faisant preuve de différence, et est reconnu en général par la construction de stéréotypes négatifs (ils sont tous comme cela, ils sont tous pareils, etc.). Il s'agit d'une posture dans

[1] Le terme « ethnorelativisme » a étéinventé par Bennett (1986) dans son article intitulé *A developmental approach to training for intercultural sensivity*, par opposition à l'ethnocentrisme. De ce fait, nous pouvons maintenir l'usage dudit concept afin de sauvegarder au mieux l'authenticité des concepts avancés dans le DMIS.

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

laquelle l'insécurité et la méfiance de l'Autre sont considérables. L'ignorance n'est pas la source de cette attitude défensive mais bien l'ethnocentrisme. En effet, à ce stade on prône le postulat de supériorité culturelle stipulant que sa propre culture est à l'apogée de toutes les autres. Une telle manœuvre assigne inévitablement à ce qui est différent un statut inférieur.

La minimisation : On minimise les différences, c'est-à-dire qu'on les perçoit comme étant superficielles. En effet, on adopte une attitude très générale en s'inscrivant dans une perspective universaliste : on suppose que toute l'humanité fonctionne via des normes communes qui orientent les comportements et les valeurs de chacun. Le fait de banaliser les différences est une attitude qui n'entraine pas de changements réels selon Colomb étant donné que l'individu reste focalisé sur « ses propres paradigmes culturels, qui sont pour lui universels, sans réellement faire d'efforts pour les modifier » (2012 : 29).

Les stades « ethnorelatifs » (Bennett, 1986) :
L'acceptation : Entre l'étape précédente et celle-ci, se fait un embrayage qui change entièrement les registres de références cognitives et les attitudes face aux différences. Cette position est caractérisée par une réinterprétation mentale en se donnant une nouvelle manière d'appréhender les cultures comme étant fluides et dynamiques, plutôt que rigides et statiques. Les personnes désirent découvrir et explorer l'inconnu, ce que Beacco appelle « l'étrangeté motivante » (2000 : 109) et n'éprouvent plus de menace, ils acceptent le fait que d'autres personnes puissent avoir des schèmes culturels variés et divergents. A ce stade, on évite de colporter des préjugés ou de faire des blagues de mauvais goût sur l'Autre, on cherche plutôt à s'informer et à se connaître dans un respect mutuel.

L'adaptation : Les personnes se sentent capables de modifier leur comportement pour s'adapter à un environnement étranger et d'agir hors de son cercle culturel, sans pour autant abandonner ou rejeter leurs croyances ou leurs valeurs d'origine, mais en y incluant de nouveaux éléments issus de l'autre culture. Cette capacité de changement constitue le cœur de la communication interculturelle. La forme la plus commune d'adaptation est l'empathie, celle-ci, telle qu'elle est désignée par Bennett (1986) suppose une modification temporaire de la manière d'agir et de considération des situations, où on se place au niveau de l'autre personne, on est même en mesure d'emphatiser avec elle.

L'intégration : Cette ultime phase suppose d'être capable d'effectuer une « évaluation contextuelle », c'est-à-dire que la personne peut rapidement choisir dans l'un ou l'autre des registres culturels, les attitudes communicationnelles les plus adéquates. Cela nécessite souvent des séjours prolongés au sein des communautés des deux cultures. Le système de valeurs d'une personne se situant dans cette phase est alors extrait de cadres culturels divers, mais elle n'en adopte aucun radicalement. L'altérité culturelle est ici vécue comme un élément important et réjouissant de la vie.

Méthodologie de travail
L'enquête sur terrain s'est effectuée lors du lancement du deuxième cycle de la formation pédagogique préparatoire des enseignants nouvellement recrutés (janvier 2019) laquelle s'est déroulée dans un lycée de la commune d'Isser, wilaya de Boumerdes. Nous avons, dans un premier temps, pris contact avec les formateurs qui assuraient l'encadrement de la formation avant de les inviter à participer aux entretiens semi-directifs. En effet, puisque la

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (Moscovici, 1976), l'entretien semi-directif se conçoit comme un outil efficient dans la mise en avant des représentations mentales (Desanti & Cardon, 2010) et donc de la sensibilité interculturelle ancrée dans les esprits, ce qui se conforme au sillage de l'objet de notre étude.

Pour ce qui est de la grille d'analyse, nous nous sommes appuyés sur le modèle explicité dans la partie précédente (le DMIS) qui se conforme dans ses propriétés à nos besoins analytiques relatifs à la notion de sensibilité interculturelle.

Le tableau suivant illustre le profil de chaque enquêté, notons que ces derniers travaillent dans des circonscriptions différentes et justifient d'un nombre d'années varié dans la fonction de formation et d'inspection.

Tableau 1: Profil des enquêtés

Formateurs	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**
Age	50 ans	54 ans	47 ans	45 ans
Expérience dans la formation	10 ans	04 ans	02 ans	05 ans
Langues parlées	Arabe algérien Tamazight Français	Arabe algérien Français	Arabe algérien Tamazight Français	Arabe algérien Français

A l'effet de faciliter la lecture des données de nos entretiens, nous présentons ci-dessous le code de transcription adopté :

Ecriture en caractère normal : directement énoncé en français
Ecriture en gras : énoncé en arabe algérien suivi d'une traduction en français entre parenthèses
Ecriture en italique : les interjections comme « *pfff* », « *euh* », « *bah* », « *ah* »
Ecriture en Majuscule : insistance sur les mots
E : Enquêteur (nous)
F : Formateur
F + chiffre : numéro de l'enquêté
/ ou /// : courte ou longue pause ou respiration
( ) : rires, hésitations, sourires, hochement de tête, silence, grimaces, etc.
↑ : augmentation de la voix (haussement du ton)
↓ : diminution de la voix
? : interrogation
++ : débit de parole rapide

Tableau 2: Code de transcription des entretiens semi-directifs

Analyse et discussion

L'analyse des données recueillies nous a permis de dégager deux façons distinctes d'appréhender les différences culturelles qui se démarquent nettement, ce qui génère une importante variabilité de sensibilité interculturelle sur l'échelle du DMIS, que nous exposerons ci-après sur deux volets différents.

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

Phénomènes de résistance : stades ethnocentriques
Valorisation du *Même*[1] au détriment de *l'Autre*

Le besoin de lier la langue à son substrat culturel n'est plus discutable en didactique des langues-cultures étrangères. En effet, il est admis comme axiome que ces deux éléments se tissent des relations inévitables, or certaines conceptions demeurent conservatrices et traditionnalistes chez les formateurs de FLE:

> **E :** pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?
> **F1** : (hésitation) pas forcément / pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑

F3 pour sa part, déclare :

> **F3** : *euh* (hésitation) en réalité on ne peut pas déraciner une langue de sa culture /// ce sont deux choses inséparables ou bien indissociables ↑/ MAIS il faut mettre d'abord ↑ sa propre culture en évidence / consolider les valeurs de sa culture et développer chez l'apprenant un sentiment de fierté et de nationalisme /// d'ailleurs c'est parmi les objectifs du système de l'éducation nationale.

Certes, dans une perspective d'approche interculturelle le risque d'acculturation existe, autrement dit, d'assimilation d'une culture étrangère amenant à la perte de l'identité culturelle, et les enseignants devront s'écarter d'une telle orientation de déconstruction des paradigmes culturels et d'adaptation excessive, conduisant au dysfonctionnent des normes et éléments propres à la culture d'appartenance. Cependant, l'idée d'enseigner la langue étrangère concomitamment au développement de la culture afférente ne devrait pas être considérée comme une atteinte à l'identité propre de l'individu et à son marquage culturel. Le témoignage de F1 par exemple, démontre par son insistance, le ton élevé et les adjectifs possessifs « nos », « notre » une attitude défensive et valorisante de l'appartenance au détriment d'une approche duale visant à développer un système intermédiaire entre deux cultures (source et cible). L'avis de F3 ne diverge pas autant du précédent, puisqu'il marque dans ses propos une volonté de mise en exergue prioritaire de son propre paradigme culturel au détriment du paradigme cible, or l'objectif de l'approche interculturelle est de partir d'un principe d'égalité « des cultures et de développer une compétence interculturelle avec des caractéristiques propres à chaque individu » (Koraichi, 2016 : 22).
Quant à l'enquêté n°2, il estime qu'il serait préférable d'enseigner la langue avec sa culture pour permettre aux apprenants de découvrir davantage ses composantes. Toutefois l'enquêté déclare ensuite, avec un air regrettable, qu'ils sont guidés par le programme :

> **F2** : bien sûr ↑ de préférence c'est avec la culture c'est-à-dire *euh* il faut que les élèves ou bien / la découvre avec ses vrais / coutumes, mode de vie /// mais on est là on doit suivre un programme / on est guidé c'est-à-dire il y a un guide qu'il faut respecter

[1]Nous empruntons ici le terme « Même » évoqué dans l'expression « dialectique du Même et de l'Autre » de Nathalie Auger (2007) dans son article *Constructions de l'inter-culturel dans les manuels de langue,* à l'effet de mettre l'accent sur l'attitude ethnocentrique abordée sur ce point, qui met en avant une tendance à privilégier et à valoriser ses propres normes et valeurs.

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

Par ailleurs, pour F4 l'initiation à la culture-cible se fait « à chaque fois » en classe de FLE et ce de manière indirecte et implicite. Par « implicitement » l'enquêté faisait allusion aux supports didactiques, librement choisis par les enseignants, notamment à travers des textes littéraires d'auteurs d'origine maghrébine véhiculant des référents culturels relatifs à la culture cible:

> **E**: ok / d'accord / et pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière parallèle à la culture ?
> **F4** : (silence) *bah* cette question elle est un peu /
> **E** : c'est-à-dire lorsque vous enseignez le français / est-ce que vous avez l'habitude d'introduire quelques éléments culturels ?
> **F4** : *bah* c'est tout à fait normal ↑ à chaque fois /
> **E** : vous le faites ? Et de façon directe ou indirecte ?
> **F4**: oui /++ c'est IMPLICITEMENT /

Nous constatons d'après les données recueillies que certains formateurs, tels que F1 et F3, se montrent quelque part réticents quant au tournant de renouvellement qu'observe le champ de didactique des langues-cultures actuel, lequel prône au premier chef la nécessité d'agencer un développement équitable des compétences linguistiques et culturelles.

Attitudes défensives : quand la différence culturelle devient une menace
L' « agir avec » une perspective co-actionnelle co-culturelle

Dans un contexte aussi diversifié, il est question non seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) mais de « co-agir », c'est-à-dire que dans une telle perspective, l'objectif est la réalisation commune d'actions sociales, il est alors « indispensable de se créer une co-culture d'action commune » (Puren, 2014 : 32). Cependant, en contexte scolaire, certains formateurs ne perçoivent pas les choses ainsi : en prenant une position défensive, ces derniers acceptent de collaborer avec des personnes issues de communautés étrangères, toutefois ceux-ci manifestent en contrepartie et d'une façon explicite de l'insécurité d'une part face aux différences et d'autre part face à la culture et à l'identité d'appartenance, comme en témoigne cet enquêté :

> **E** : Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?
> **F3**: oui je travaille MAIS dans le CADRE DE TRAVAIL / donc le cadre de travail j'accepte de travailler avec lui
> **E** : vous insistez / dans le cadre de travail ?
> **F3** : bien sûr ↑ faire un projet par exemple / mais quelqu'un qui touche à ma personnalité ou bien qui touche à ma dignité / à mes traditions / à mes valeurs ↑ là je n'accepte pas / mais nous sommes des DEMOCRATES nous sommes des démocrates au sens propre du mot on accepte TOUTES les civilisations on accepte TOUTES les cultures MAIS quelque chose qui touche à ma dignité bien sûr là ça s'arrête là / il faut faire une barrière comme on dit d'accord ?

Les propos tenus par cet enquêté laisse entrevoir une double représentation tiraillée entre acceptation et méfiance, dans la mesure où il dit accepter de « co-agir » mais insiste au même temps fortement à ce que cette activité collaborative soit seulement dans un cadre

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

professionnel. Ainsi, bien que les deux partisans partagent des actions communes, or l'Autre demeure dans les représentations comme l'étrange « étranger » proprement dit.
L'enquêté n°2 rejoint l'avis du précédent dans sa posture de méfiance en déclarant qu'il aimerait bien collaborer avec une personne étrangère, néanmoins cette collaboration se verra limitée sur le plan communicationnel et émotionnel en raison de certains sujets « tabous » d'après lui :

> **F2** : ///je peux travailler dans certaines limites / c'est-à-dire que notre culture en Algérie n'est pas aussi ouverte que celle de l'étranger /il ne faut pas aborder des sujets tabous↑ comme la religion / la politique / il faut garder ses limites / parce que c'est vrai qu'on est un pays démocrate mais il n'y a pas de liberté d'expression
> **E** : donc vous aimeriez bien / mais vous serez tout de même mal à l'aise ?
> **F2** : ++ voilà / je me méfie de certains sujets

Quant au reste des enquêtés, ceux-ci répondent favorablement à notre question et acceptent volontiers de travailler dans un cadre constellé d'intercompréhension, de respect mutuel et d'échanges interculturels, en procédant ainsi à une « co-action » dans le sens d'actions communes à finalité collective.
Ainsi, pour F1 l'expérience lui donnera l'occasion de connaitre davantage la personne dans sa globalité, il déclare :

> **F1** : bien sûr je serai content parce que là / ça va me donner l'occasion de connaitre sa culture /de le connaitre lui-même / *euh ///* tout ce qui entoure cette personne et ça sera avec PLAISIR de travailler avec des gens / qui véhiculent D'AUTRES cultures pour s'imprégner/ pour s'ouvrir sur ce monde-là ↓
> La proposition réjouit également F4, qui dit d'un air très expressif :
> **F4** : j'accepte ++ c'est une nouvelle expérience *euh* j'aime bien les défis ↑ (sourire) / oui j'aime ///

Une culture « envahissante » liée à une langue étrangère socialement répandue
Peut-on envisager qu'une langue aussi répandue que le français en Algérie, peut constituer une menace pour l'identité, de par la culture qu'elle véhicule et l'extension de celle-ci dans le contexte sociétal, et ce particulièrement si on est censé former le corps enseignant de langue étrangère à l'ouverture et à la tolérance ? Voyons le témoignage ci-dessous :

> **E** : c'est une menace pour l'identité culturelle des élèves ?
> **F3** : ++ sur l'identité / même les valeurs / d'ailleurs on voit quelques valeurs qui commencent à disparaitre de la société algérienne
> **E**: d'accord / et c'est à cause de la langue française ?
> **F3**: ++ non ce n'est pas uniquement la langue / il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu / PARMI les facteurs qui rentrent en jeu il y a la langue ↓ / parce que la langue en elle-même ↑ ne représente pas une menace /// mais il y a ///
> **E**: la culture véhiculée par cette langue ?
> **F3** : *aah* ↑ il y a une culture / il y a des traditions véhiculées par cette langue qui menacent l'identité algérienne ↓ / ce n'est pas langue ↑

Notons d'après les propos exposés ci-dessus que la menace selon l'enquêté ne provient pas directement de la langue mais de la culture véhiculée par cette dernière, touchant d'après lui l'identité culturelle, les valeurs et les traditions algériennes. En outre, la sensation de

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

menace fut fortement affichée quant à la propagation d'éléments culturels étrangers au sein de la société algérienne, ce qui renvoie aux stades les plus inférieurs du DMIS.
F2 partage cette position résiliente dans sa déclaration :

> **F2** : *euh* écoutez c'est bien de s'ouvrir sur l'autre culture / mais il y a certainement une menace

Suite à ces dires, nous avons alors tenté de chercher quelles sont les raisons qui incitent un inspecteur de français à envisager la langue française comme une menace pour l'identité culturelle, notamment chez les apprenants du cycle primaire :

> **F2**: *bah* c'est ça ↑ / on ne peut pas importer une langue en tant que langue /parce que pour apprendre le français je dois lire les livres en français / des journaux des / et PARMI ↑ ces choses-là qu'est-ce qu'on trouve ? Par exemple si je prends un livre de Victor Hugo ou bien de Jules Verne qu'est-ce que je trouve là-dedans ?

Faisait-il peut-être allusion à la culture véhiculée par la langue ?

> **E** : on peut trouver des choses qui n'appartiennent pas à notre culture ?
> **F2**: *Ah* BIEN SUR ↑ des choses en dehors de notre culture / en dehors de surtout surtout / nous notre RELIGION notre tradition↑ *euh* c'est tout à fait différent par rapport à leur tradition /// donc ça peut fortement influer sur la personnalité et ainsi sur l'identité culturelle surtout chez les enfants↑ les adultes peuvent se contrôler/ prendre des distances mais les enfants c'est difficile

Nous retenons d'après les propos cités supra, que ces formateurs prônent une idéologie traditionaliste, alimentée d'un esprit cloisonné entravant l'acceptation des différences, du renouvellement et du progressisme dans la société et précisément dans le milieu scolaire, estimant que la culture véhiculée par la langue française est presque « envahissante » à tel point qu' « on voit quelques valeurs qui commencent à disparaitre de la société algérienne » comme l'a cité F3.
Par ailleurs, les avis des formateurs interrogés sont disparates et varient sur l'échelle du DMIS, allant des stades les plus infimes jusqu'aux plus accrus en sensibilité interculturelle, étant donné que le reste des enquêtés (F1 et F4) estiment que le français constitue plutôt une véritable richesse et ne peut en aucun cas être considéré comme une menace, ni sur le plan sociétal, ni dans le contexte scolaire :

> **F1** : un outil de travail / un outil d'enseignement / mais aussi un outil de recherche /// donc pour s'ouvrir sur le monde il nous faut au moins maitriser une langue étrangère / donc c'est une vraie richesse
> **F4** : c'est une *euh* / c'est d'abord une langue de travail / c'est une langue pour avoir accès à d'autres cultures *ah* ↑ pour la communication car avec l'arabe ↑ on ne peut pas accéder à toutes les informations / donc c'est un accès /c'est une porte pour découvrir le monde

Les médias de masse comme vecteurs de menace
Les médias de masse peuvent également contribuer au renforcement des représentations négatives, voire à l'accentuation des tabous culturels, touchant particulièrement les individus issus d'un milieu conservateur. Les paroles ci-dessous illustrent la situation où l'enquêté, par son malaise exprimé par un rire, nous déclare :

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

F2 : *Ah* il y a des / les coutumes ne sont pas les mêmes / les habitudes / les mœurs surtout SURTOUT la télévision ↑ l'internet ↑ maintenant même par internet on peut avoir accès à toutes les cultures / même par exemple (rire) les chaînes françaises on ne peut pas les voir ensemble à la maison /
Toujours aussi mal à l'aise, il évoque clairement que la menace est continuellement présente lorsqu'il s'agit d'être exposé à une culture étrangère, il déclare :
F2 : oui c'est difficile / donc il Y A une menace / certainement il y a ///
E: donc il faut qu'on fasse des limites ?
F2 : ++ *ah* il faut les mettre /surtout pour les ENFANTS ++ ↑ *ah* comme adultes on peut se maîtriser et des fois non *ah* ↑ ce n'est pas facile *ah* ↑ (rire) /// les cultures étrangères sont toujours / il y a une certaine menace
E : il y a toujours une petite / une certaine menace ?
F2: bien sûr

Le souci ici ne réside pas principalement dans le fait de se sentir gêné ou menacé de ce que les médias peuvent diffuser et transmettre comme éléments spécifiques aux mœurs et aux normes de la société étrangère. Néanmoins, la situation pourrait être préoccupante si cela se voit s'exporter du milieu extrascolaire (familial dans le cas de l'enquêté) vers le milieu scolaire au point que ces sentiments de malaise et de menace affecteraient le déroulement des pratiques pédagogiques dans une approche interculturelle, lesquelles pourraient à leur tour influencer négativement la sensibilité interculturelle des apprenants.

Phénomènes d'ouverture : stades « ethnorelatives »
De l'acceptation (respect et tolérance) …

Nous nous interrogeons si notre public cible est capable de vivre harmonieusement dans une société multiculturelle, dans laquelle se côtoient plusieurs cultures, entre autres la culture de la langue enseignée (française). Pour ce faire, nous avons délibérément orienté nos interrogations vers les traditions et célébrations de l'Autre, plus précisément sur une fête ayant une signification aussi bien culturelle que religieuse à savoir la fête de Noël :

E : si à l'occasion de noël, le collaborateur issu d'une culture étrangère pose dans son bureau un petit sapin de noël, quelle serait votre réaction ?
F3 : moi j'accepte / je suis adulte ///
E : vous acceptez ? Vous ne lui faites pas une remarque ?
F3: je peux lui faire une remarque / on peut discuter sur ça mais / je n'ai aucun inconvénient

L'enquêté fait partie des personnes qui se positionnent dans le stade de l'acceptation, dans la mesure où il accepte le fait que des personnes puissent avoir des cadres de références différents de ses propres schèmes culturels et ne les perçoivent pas comme menaçants.
F2 rejoint son avis en affirmant qu'il accepte et respecte la diversité et les dissemblances culturelles mais sans pour autant perdre sa propre culture, ce qui induirait à une déculturation, autrement dit, un abandon ou un rejet de certaines normes culturelles. Ceci est l'essence même des principes de l'interculturalité. Il déclare :

E : donc vous pouvez vous adapter à une culture étrangère ?
F2 : (hésitation) SANS L'ACCEPTER ↑ / c'est-à-dire on peut l'accepter mais sans l'appliquer sur soi-même
E: *ah* d'accord / vous gardez toujours votre culture ?
F2 : ++ je garde ma culture ↑ / je respecte la vôtre / **ih** (oui) on peut la respecter /// sinon il y aura une rupture c'est-à-dire il y aura ///

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

F4 quant à lui, déclare qu'il est personnellement contre le fait que son collaborateur pose un sapin dans son bureau mais il accepte quand même :

> **F4** : je suis contre mais j'accepte quand même ///

Par ailleurs, l'enquêté n°1 se démarque par rapport à ses collègues en se situant dans les stades les plus éminents de sensibilité interculturelle. Compte tenu de la singularité de sa façon de penser et le fait qu'il soit le seul parmi les enquêtés à se positionner au-delà du stade de l'acceptation sur l'échelle du DMIS, par conséquent son point de vue relatif à la question posée supra, fera l'objet d'une discussion à part dans le point qui suit.

… A l'adaptation (empathie et capacité de changement)

Le stade d'adaptation comme définit dans le DMIS, suppose d'être à même à modifier temporairement sa vision habituelle des choses et d'être en mesure de comprendre le système culturel de l'Autre et capable d'agir en conséquence, comme le montre cette réponse à la question posée supra :

> **F1**: +++ ma réaction ↑ serait de lui accrocher un cadeau ↑ sous ce sapin

L'attitude de ce formateur semble dépasser le stade de l'acceptation, celle-ci s'inscrit plutôt au niveau du stade de l'adaptation, lequel inclut dans ses formes les plus communes « l'empathie » impliquant la capacité d'un changement temporaire des cadres de références, où on se met à la place de l'Autre. Le comportement empathique se traduit par des actes perçus comme plus appropriés dans la culture cible que dans sa propre culture. Le formateur dans ce cas affiche non seulement une grande compréhension et empathie face à cette personne étrangère, mais aussi contribue à sa manière à agir dans cette différence. On peut dire alors qu'il est « pluraliste culturel », puisqu'il manifeste une habileté à fonctionner dans plus d'un système culturel et socialiser avec : il est en mesure de procéder au décodage des normes et valeurs qui expliquent un comportement dans sa « logique » culturelle.

Conclusion

En définitive, l'enquête réalisée nous a permis de constater une situation paradoxale, voire préoccupante, au niveau du degré de sensibilité interculturelle chez les formateurs de FLE interrogés, par rapport à leur fonction, censée s'engager contre toute forme de repli ou d'enfermement au niveau des représentations mentales et/ou attitudes face aux différences culturelles. En effet, bien que certains manifestent une grande ouverture d'esprit et se situent dans les stades les plus accrus du DMIS, or *a contrario,* nous avons pu observer en parallèle une posture plus axée sur la résistance, traduite en l'occurrence par des attitudes de défense et des sentiments de menace. En outre, nous avons noté une ambivalence dans les propos des enquêtés, dans la mesure où ils sont parfois tiraillés entre les deux niveaux du continuum. Ces résultats illustrent la complexité de « l'appréciation idéologico-émotionnelle » (Sebaa, 2002, p. 62) de l'Algérien à l'égard de la langue et culture françaises, du fait que ce dernier « opte pour une attitude qui oscille entre amour et haine, désir d'intégration et/ou d'exclusion » (Boubakour, 2011, p. 117), ainsi cette attitude pourrait se répercuter en contexte scolaire, tel est le cas observé chez nos formateurs. Notre

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

hypothèse émise au départ se trouve à cet effet à moitié confirmée : certes nous ne pouvons nier l'important degré de sensibilité interculturelle affiché par certains enquêtés, du fait de leur contribution à la formation dans une langue étrangère (le français) comme nous l'avons stipulé, néanmoins il importe de mettre l'accent sur le degré minime de sensibilité envers l'Autre et sa culture souligné supra.

Nous ne pouvons dans ce cas faire porter la responsabilité uniquement sur l'enseignant de langue qui « est plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel » (Helaiss, 2018, p. 12), si son formateur qui a pour mission de l'encadrer et d'assurer le suivi de ses activités n'est pas sensible à l'altérité culturelle, étant donné qu'il pourrait transmettre intentionnellement ou pas ses orientations, ce qui mènerait à un dysfonctionnement au niveau des pratiques pédagogiques de l'enseignant, qui probablement les transmettrait à son tour à ses apprenants.

Références bibliographiques

Anaflous, M., 2013, « Peut-on gérer l'interculturel ? », *Communication,* 31(1), pp. 01-09.

Beacco, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Paris: Hachette.

Bennett, M. J., 1986, "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", International *Journal of Intercultural Relations, 10*(2), pp. 179-196.

Boubakour, S., 2011, *Les représentations culturelles dans la formation de formateurs en Lettres Françaises (thèse de doctorat),* Université Hadj Lakhdar, Batna.

Bronfenbrenner, U., Harding, J., Gallwey, M., 1958, "The measurement of skill in social perception" In McClelland, D., *Talent and society* (pp. 110-124), NY: Van Nostrand.

Colomb, E., 2012, *Premières nations- Essai d'une approche holistique en éducation supérieur, entre compréhension et réussite.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Desanti, R., & Cardon, P., 2010, *Initiation à l'enquête sociologique*, Rueil-Malmaison: Editions ASH.

Gomez, J. M., 2018, *La sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires: description des facteurs liés à son développement*, Université de Sherbrook.

Ahmad Helaiss, 2018, « L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 17 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/3013 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3013

Koraichi, M., 2016, « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », ***مجلة كلية الآداب و اللغات***, pp. 15-32.

Moscovici, S., 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France.

Puren, C., 2014, « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbo, 7,* pp. 21-38.

Sebaa, R., 2002, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée.* Oran: Edition Dar el Gharb.

Lydia GUENOUNE est doctorante, en pré-soutenance, spécialitésociodidactique / didactique du plurilinguisme à l'Université de Blida 2, Algérie.Titulaire d'un master en sciences du langage à l'Université de Boumerdes, elle a assuré l'enseignement du module de phonétique au sein de cette même université.Son domaine de recherche est la sociodidactique, en particulier l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Hakim MENGUELLAT est Professeur en didactique des langues étrangères et responsable de formation doctorale à l'Université Lounici Ali-Blida 2. Ses travaux de recherche portent sur la sociodidactique. Il est l'auteur d'une dizaine d'articles et de plusieurs communicationsen particulier

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)

dans le domaine de la lecture et son apprentissage. Il est également directeur de thèse des doctorants en didactique des langues étrangères.

Annexe

Guide de l'entretien semi-directif
Informations générales sur l'enquêté(e)

- Quel âge avez-vous ?
- Vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?
- Dans quelle circonscription travaillez-vous ?

Conceptions professionnelles et représentations culturelles

- Que représente pour vous la langue française ?
- Pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?
- Croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère, notamment le français, pourrait constituer une menace sur l'identité culturelle des élèves ?
- Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?
- A l'occasion de Noël, cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël, quelle serait votre réaction ?

BDD-A32132 © 2020 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 17:00:31 UTC)