



# UNIVERSITÉ DJILLALI LIABES SIDI BEL-ABBES

FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES & ARTS

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

Magister en didactique

## **La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire**

Présenté par :

ZEDDOUR MOHAMED BRAHIM Randa

Encadré par :

Dr. MOKADDEM Khédidja

Jury :

Président : Dr. MELLAK Djillali, MC A, UDL Sidi Bel-Abbés

Examineur : Dr. MISSOURI Belabbés, MC A, UDL Sidi Bel-Abbés

Examinatrice : Dr. HAMIDOU Nabila, MC A, Université d'Oran

Rapporteur : Dr. MOKADDEM Khédidja, MC A, UDL Sidi Bel-Abbés

Année Universitaire : 2014-2015

# *Remerciements*

Que Madame Khédidja MOKADDEM trouve ici l'expression de ma sincère gratitude pour la confiance qu'elle m'a accordée dans la réalisation de ce modeste travail et pour sa patience à suivre mes recherches.

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à tous les professeurs qui m'ont encadrée, tout au long de l'année théorique, pour leur disponibilité, leurs précieux conseils et la richesse des informations communiquées.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury : Madame Nabila HAMIDOU, et Messieurs Djillali MELLAK et Belabbés MISSOURI.

Je n'oublierai pas de remercier de tout cœur ma petite famille, mes tantes, leurs maris, mon oncle, mes proches, mes amis, mes cousins et mes cousines, Hadil, mes meilleures copines, Kheira, Nesrine et Rayhane qui ont dû me supporter pendant tout le temps que m'a pris mon travail.

Ma dernière pensée va vers une personne très chère à mon cœur « Sarah » qui m'a toujours aidée et soutenue.

*A mes grands parents Kaddour et Mohamed*

*A mes grands mères Daouia et Zoubida*

*A mes parents.*

*A mon frère, Nazim.*

# **Introduction**

Le travail de recherche que nous nous proposons de développer dans les lignes qui suivent s'inscrit dans la perspective générale de la recherche en didactique des langues et des cultures et dans celle plus étroite de la didactique du français langue étrangère (désormais siglé FLE).

Ce travail consiste en une réflexion sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle, sujet qui continue de susciter débats et réflexion dans les milieux scientifiques.

De nos jours, le champ de la communication prend de plus en plus d'ampleur et se diversifie de telle manière que l'homme est obligé de s'y adapter. Pour ce faire ce dernier est appelé à assumer et à prendre en charge tous les échanges linguistiques, culturels et civilisationnels.

Nous pensons qu'il est indispensable de préparer les apprenants à être efficace sur le plan interculturel en établissant un dialogue interculturel avec Autrui qui s'avère être, pour reprendre les termes du Conseil de l'Europe (2008 : 12) :

« Un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes – et le reste du monde ».

De même, avec la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant doit être en mesure de développer des relations de respect mutuel avec les locuteurs d'autres langues et avoir une pleine conscience de son identité et de celle de ses interlocuteurs devenant ainsi un locuteur interculturel capable de vivre avec et dans la diversité que vit le monde aujourd'hui.

Pour notre cas d'étude, nous nous attacherons à analyser le contenu socioculturel proposé à travers des textes dans le manuel scolaire destiné aux apprenants de la troisième année secondaire (3<sup>ème</sup> AS) en contexte algérien.

Tous les didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que l'interculturel en éducation est conçu comme un outil d'éveil et de prise de conscience ayant pour objectif de faciliter le passage de l'ethnocentrisme et de la xénophobie à l'ethno relativisme et la tolérance. Il n'est plus question de considérer son point de vue personnel comme étant le bon, et d'affirmer que le seul angle sous lequel notre personne voit le monde est le meilleur, le plus conforme ou encore l'unique.

Autrement dit, il s'agit d'identifier les traits pertinents qui composent sa propre culture et également soumettre ses valeurs à un examen critique, non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle qui permettent de casser l'ethnocentrisme qui est une réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle.

Faut-il rappeler qu'il est obligatoire de développer de nouvelles formes d'enseignements et d'apprentissages des langues ayant une orientation interculturelle qui puissent lutter contre les stéréotypes et les préjugés ainsi que pour l'acceptation de l'Autre, de ses valeurs et ses particularités.

Par ce travail de recherche, nous nous intéresserons à la présence de la culture étrangère en classe de FLE et nous insisterons sur le développement de la compétence culturelle voire interculturelle ayant pour but de former les apprenants à l'ouverture de l'esprit à la tolérance pour vivre dans un environnement varié en respectant les autres dans leurs différences.

Dans le cadre de notre spécialisation, à savoir l'option de recherche en didactique des langues, il nous a semblé intéressant de nous pencher plus particulièrement sur la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Il va de soi que pour notre recherche, nous nous efforcerons d'articuler systématiquement pédagogie et didactique afin de montrer en quoi notre domaine particulier se nourrit de recherches menées en amont de manière plus générale dans ces disciplines.

Toutefois, pour rester dans le domaine spécifique de recherche que nous ciblons, nous limiterons notre analyse au FLE, et non à la didactique des langues étrangères en général, même si nous convenons parfaitement qu'il n'est plus possible actuellement de penser le FLE indépendamment de la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi, tout en ayant délimité notre champ de recherche, nous tenterons d'établir un lien entre ces deux domaines chaque fois que cela nous sera possible.

## **Problématique**

Ainsi, notre travail de recherche pourrait se déployer autour de la problématique suivante :

*Le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire, contribue-t-il de manière adéquate à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle voire interculturelle chez les apprenants de FLE en contexte algérien ?*

Notre recherche s'appuiera particulièrement sur le contenu du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS et de sa conformité avec le programme (Instructions Officielles) dans le cadre de la dimension culturelle et interculturelle.

Il nous a semblé intéressant de formuler nos hypothèses de recherche sous forme de questions pouvant constituer autant de voies d'investigation qui nous permettront de tracer l'itinéraire de notre travail. Questions que nous pouvons formuler comme suit et auxquelles, dans un va-et-vient continu entre théorie et pratique, nous essayerons de trouver des réponses :

- Pour un meilleur apprentissage d'une langue étrangère, un enseignement s'inscrivant dans une optique interculturelle, permettrait-il à l'apprenant de développer des compétences interculturelles et établir une mise en relation entre la culture étrangère et la culture d'origine ?
- s'agit-il de promouvoir la culture de l'Autre ou la culture nationale (l'identité nationale et la culture locale) ? Quelles interactions entre la culture de l'apprenant et la culture de l'Autre sont représentées ?

Ces questions seront la base de nos hypothèses de recherche.

## **Démarche**

Pour guider notre analyse et notre réflexion, nous avons mis au point une démarche progressive visant à couvrir tous les champs autour desquels s'articule notre domaine d'investigation. C'est pourquoi nous avons retenu pour ce travail la progression suivante :

- Première partie : Emergence de la didactique des langues et des cultures
- Deuxième partie : analyse du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire

Cette articulation, nécessaire pour la structuration de notre travail, ne doit évidemment pas être vue comme une volonté de cloisonner les domaines abordés. Ceux-ci, au contraire, sont constamment inter-reliés et participent à la cohérence de l'ensemble de ce travail.

Si nous avons consacré la première partie de ce travail à l'émergence de la didactique des langues et des cultures, c'est qu'il est avéré que, la langue et la culture sont étroitement liées et que la langue reflète la culture d'une société donnée. Nous présenterons les différentes composantes de l'approche communicative en nous attachant particulièrement sur la composante culturelle et par voie de conséquence la composante interculturelle. Nous nous attacherons à définir les notions et concepts de « compétence », « culture », « compétence culturelle » et ce dans le but de mieux cerner la notion de « compétence interculturelle ».

La seconde partie portera sur l'analyse du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS édité en 2013-2014.

Avant d'entrer dans l'analyse proprement dite de l'ouvrage en question, il nous faudra dans un premier temps définir le concept de « manuel scolaire » et dans un second temps décrire ses fonctions.

L'analyse du manuel nous paraît indispensable pour étudier la conformité du contenu culturel aux objectifs fixés par le programme de la 3<sup>ème</sup> AS parce que c'est en analysant les textes proposés aux apprenants que nous allons pouvoir déterminer la place réservée à la dimension culturelle voire interculturelle de la langue cible, pour notre cas de recherche, le français langue étrangère (FLE).

Il va de soi que nous situerons notre travail dans la continuité des recherches les plus récentes en matière d'analyse de manuels scolaires et d'interculturalité. Nous axerons notre recherche particulièrement sur ces deux concepts en raison de leur caractère transdisciplinaire.



## **Première partie**

# **Emergence de la didactique des langues et des cultures**

# **Chapitre I**

**Langue et culture au service de  
l'enseignement/apprentissage du FLE  
pour une formation à l'interculturel**

# 1. La didactique de la culture

## 1.1. Définitions de la culture et civilisation

L'interculturalité est l'ensemble des relations et interactions entre des cultures différentes, générées par des rencontres et des confrontations, qualifiées d'interculturelles. Impliquant des échanges réciproques, elle est fondée sur le dialogue, le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun (Dictionnaire de politique).

*Le dictionnaire de didactique du français* (2003 : 136) définit l'interculturel comme suit :

« L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). [...] L'interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel ».

Nous commencerons par analyser les termes civilisation/culture pour montrer qu'ils ont tous les deux joué et jouent encore un rôle important dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en particulier en ce qui concerne les dimensions culturelles.

### 1.1.1. Qu'est-ce que la culture ?

Le mot « culture » apparaît dans la langue française du Moyen- Âge et signifie le culte religieux. Au 17<sup>ème</sup> siècle, il désigne le travail de la terre. Au 18<sup>ème</sup> siècle, ce mot se définit comme la formation de l'esprit. Au fil du temps, le terme « culture » admet une pluralité de sens et de multiples usages.

D'origine latine ; cultura, culture, agriculture dérivé du verbe colere, habiter, cultiver.

« Le terme culture, quand à lui, a d'abord désigné le travail de la terre afin de lui faire produire des fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel ».

D'origine latine, il signifie d'abord la culture de la terre. Selon Argaud, E. (2006 : 06) :

« C'est à la faveur d'une ressemblance avec le terme « *kultur* » qu'il s'est mis à désigner des modes de vie différents, et que son sens s'est peu à peu rapproché de celui de civilisation ».

La culture est l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique, et conditionne en grande partie les comportements individuels.

Selon Porcher, L. (1995 : 55) :

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité ».

La culture réunit d'un côté l'art à savoir la musique, la peinture, la littérature, le théâtre le cinéma et d'un autre côté les manières de voir et de se sentir c'est-à-dire les manières de vivre, de réagir dans des situations quotidiennes et de se comporter en société. Autrement dit, la culture contribue à définir les appartenances des individus. Ainsi d'après le même auteur :

« Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de nombreuses cultures, qui sont plus petites, plus sectorisées ».

Cette culture est en perpétuel mouvement, elle se développe, évolue et change. Les gens sont les membres de cultures multiples et de sous-cultures.

La culture englobe de très larges aspects de la vie en société : techniques utilisées, mœurs, morale, modes de vie, systèmes de valeurs. Ainsi *le dictionnaire de l'éducation (1988)* définit la culture comme :

« Un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».

Autrement dit, c'est l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir observables et identifiables à travers des modèles de comportement, des valeurs et des symboles et qui intègrent les connaissances, les pensées, les sentiments, les attitudes réelles, les manières d'être, de s'habiller, etc., propres à une communauté humaine.

C'est-à-dire que, puisque la culture englobe toutes les activités de la vie humaine, elle peut être perçue comme la manière par laquelle nous vivons et résolvons les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Sur le plan anthropologique, et c'est généralement la définition retenue lorsqu'on aborde les problématiques interculturelles, la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société.

Une culture possède ses propres représentations symboliques et ses propres systèmes de références auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans leurs relations avec les autres et dans leur conception du monde. Bollinger, D et Hofstede, G. (1987) ont introduit les systèmes de valeurs qui sont parmi les éléments les plus essentiels de la culture :

« Nous considérons la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre ».

Ainsi, Rocher, G. (1969 : 88) définit la culture comme :

« Un ensemble lié de manières de penser, de sentir, d'agir plus ou moins formalisés qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».

La culture se ramène à un ensemble d'aspects d'une civilisation, à un ensemble de :

« Règles de vie ayant acquis un caractère collectif donc social, à un ensemble de formes acquises de comportements formant un dénominateur commun entre les membres d'une société ».

### 1.1.2. Qu'est-ce que la civilisation ?

Étymologie : civis=> citoyen

Civil du latin *civis*, veut dire ce qui est conforme aux usages. Né au 18<sup>ème</sup> siècle (XVIII). Pour Argaud, E. (2006 :05) :

« Le terme civilisation, apparu pour la première fois dans un texte de Mirabeau (traité de la population) de 1756 a longtemps désigné l'état d'un peuple qui a quitté sa condition primitive, qui est éloigné de l'état animal et sauvage par un processus moral, intellectuel et industriel, lui permettant de sortir de la barbarie et de s'améliorer, et, en tant que tel, il s'est chargé de connotations positives et valorisantes ».

La civilisation est cet ensemble différencié qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes qu'acquiert

l'homme en tant que membre d'une société s'opposant ainsi la barbarie. Autrement dit, la civilisation ne peut être pensée seule, elle comporte toujours implicitement un jugement de valeur en opposition à un autre qui est plus "barbare". Elle désigne l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de comportements ou mœurs d'une société.

Certains peuples se considèrent comme civilisés et se valorisent par cette dénomination, de même, au sein d'une population, la couche supérieure de la société, les nobles et les aristocrates par exemple, vont se considérer comme plus civilisés que les classes jugées inférieures. La civilisation était toujours inséparable de l'idée de progrès et d'amélioration vers un idéal universel engendrés, entre autres, par les connaissances, la science et la technologie. Arguand, E. (2006 : 05) déclare :

« Même si les définitions des dictionnaires notent qu'on est venu, peu à peu reconnaître l'existence de différentes modalités et de différents degrés dans la façon de réaliser la civilisation, cette foi dans la civilisation ne s'en est pas moins accompagnée souvent, d'un ethnocentrisme qui condamnait le sauvage à une infériorité naturelle ».

## 1.2. Place de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver. En effet, il devient aujourd'hui l'une des nécessités dans un monde qui s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation, les nouvelles technologies et les relations internationales.

Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible n'a pas toujours été pris en considération. Ce n'est qu'au milieu des années 1960 et sous l'impulsion du concept « *compétence communicative* » que la compétence culturelle a commencé à être prise en compte au même titre que la compétence linguistique, donc pour être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle précisant que pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Cette dernière se définit comme le savoir relatif aux modes de vie, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique. Pour Lambert, F. (194 : 34) :

« Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle ».

En effet, l'indissolubilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications d'une didactique dont le souci est d'assurer une formation optimale et idéale aux apprenants de français langue étrangère.

Par ailleurs, dans le contexte algérien, aujourd'hui pris dans l'engouement de la mondialisation, la valorisation de l'apprentissage des langues étrangères semble s'imposer. De plus cet apprentissage ne peut s'effectuer expurgé de son corollaire culturel en omettant les enjeux intellectuels qu'il occasionne et engendre.

La question de la culture reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues 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. Rappelons que toute langue véhicule sa propre culture.

La didactique du FLE s'est démarquée, à partir des années 1970 de manière lente mais inexorable, d'une didactique qui distinguait langue et culture.

En effet, le passage des méthodes structuro-béhavioristes à l'approche communicative a mis en exergue le changement de la perspective méthodologique qui

prône « la centration sur l'apprenant » en opposition à l'approche structuro-béavioriste qui, quant à elle, privilégiait « la centration sur la méthode ». Cette dernière a contribué à une réduction de l'apprenant à un rôle passif. Vu comme un, stipule Puren, C. (1998 : 05) :

« Récipient de connaissances déversées par l'enseignant », il devient un objet de l'enseignement « à l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire, objet d'expérimentation des psychologues béavioristes ».

Dans ce contexte, la linguistique, depuis plusieurs années, démontre que la communication dépasse largement le cadre des mots et de la structure des phrases. Autrement dit, désormais, la culture, en classe de langue est appelée à jouer un rôle non négligeable en tant que voie vers la tolérance, la compréhension et la paix.

Ainsi, la valeur de la culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE est communément admise, que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société comme le préconise « l'approche actionnelle ». En ce sens Mounin, G. (1984 : 35) stipule que :

« Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation ».

Ainsi, de nos jours, la culture bénéficie d'un certain engouement en didactique des langues, tandis que, dans les méthodes structurales, elle était considérée et réputée plutôt comme une composante secondaire, anodine par rapport à la langue elle-même qu'il fallait enseigner avant tout autre chose.

Byram, M. (1992 : 66) déclare que :

« L'enseignement d'une langue comporte nécessairement des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on extrait la langue en question ».

S'ajoute à cela le fait qu'on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et produit. Byram estime que la langue ne peut s'employer sans comporter des références extérieures, même dans le cadre de langue vivante. Ce qui explique que la didactique des langues devienne une didactique des langues-cultures ; le trait d'union servant ici à indiquer, pour reprendre les termes de Galisson, R. (1998 : 90 ), que « l'une est dans l'autre et l'autre est dans l'une ». Cette didactique des langues-cultures marque, donc, la jonction entre le linguistique et le culturel.

En d'autres termes, 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 obligatoirement 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 langue étrangère.

« La langue est indissociable de la culture, car elles sont les deux facettes d'une même médaille », comme disait E. Benveniste. En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schémas culturels du groupe qui la parle... »

Le but de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la capacité à communiquer ou ce qu'on appelle «la compétence de communication ». Pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, il faut aussi connaître les règles de son emploi sans pour autant ignorer les règles de culturelles qui, en fait, jouent un rôle primordial.

## 1.3. La compétence de communication

### 1.3.1. La notion de « compétence de communication » et ses composantes

Hymes, D. (2003 : 48) propose la notion de « *compétence communicative* », qui :

« désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. ».

Elle est définie comme la capacité de communiquer efficacement dans une langue (maternelle, seconde ou étrangère).

Ses diverses composantes sont :

1. La compétence linguistique : habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication.
2. La compétence sociolinguistique : habileté à interpréter et à utiliser différents de discours en fonction d'une situation de communication.
3. La compétence référentielle : habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication.
4. La compétence stratégique : habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs.

Coste, D. (1978 : 27) distingue également quatre principales composantes :

1. Une composante de maîtrise linguistique : c'est-à-dire savoirs, savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
2. Une composante de maîtrise textuelle : c'est-à-dire savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation).

3. Une composante de maîtrise référentielle : c'est-à-dire savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnelles en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

4. Une composante de maîtrise situationnelle : c'est-à-dire savoirs et savoir-faire relatif aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

Pour Charaudeau. P. (2001 : 37), il s'agit de la compétence « situationnelle » ou « communicationnelle » qui se définit comme suit : « la compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange ».

Moirand, S. (1982) distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication et qui se déclinent comme suit :

1. La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance, l'appropriation et la capacité d'utilisation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2. La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

3. La composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

4. La composante socio-culturelle : c'est-à-dire 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 ».

D'après l'auteur, il s'agit d'un phénomène de combinaison et de compensation entre ces composantes en cas de manque pour l'une d'entre elles. Il s'agit plus exactement de stratégies mises en œuvre permettant à l'apprenant d'accomplir l'acte de communication.

Plusieurs didacticiens et pédagogues s'accordent à témoigner de l'importance de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette

dimension faisant partie de la didactique du FLE qui a été ignorée voire marginalisée trop longtemps, aujourd'hui regagne sa place au même titre que la compétence linguistique.

Toute cette diversité de composantes/compétences montre une fois de plus la complexité qu'entraîne le développement de la compétence de communication chez les apprenants, d'autant plus quand ils sont loin du milieu naturel.

### 1.3.2. Le facteur de la culture dans la compétence de communication

L'approche communicative est développée à partir des années 1970. Elle met en exergue la notion de « *compétence de communication* ». C'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social. En effet, l'objectif majeur de l'enseignement d'une langue étrangère était l'acquisition d'une *compétence communicative*. Cette dernière se définit, pour Beraed, E. (1997 : 18), comme :

« La connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue » permettant à l'apprenant d'interpréter et de produire des énoncés adéquats à une situation de communication donnée, c'est-à-dire que l'apprenant doit être capable de réinvestir ce qu'il a appris à l'école dans une situation de communication. Autrement dit, elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication.

Avec l'approche communicative, l'apprentissage des langues étrangères prend une nouvelle direction voire une nouvelle conception. En effet, apprendre une langue n'équivaut pas à apprendre un savoir sur la langue, cependant Puren, C. (1998 : 371-372) démontre l'importance accordée à la communication en admettant qu' :

« Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible ».

Ainsi, depuis l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, se sont modifiés tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. D'ailleurs nous pouvons ajouter que c'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles en considérant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. Donc ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative, que la dimension culturelle s'est frayé un chemin. En ce sens Porcher, L. (1996 : 126-129) déclare que :

« Cette culture invisible intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés ».

Cette orientation vers une nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères permet à l'enseignement de la culture d'occuper progressivement une place centrale dans le cours du FLE car ignorer et marginaliser ces dimensions culturelles de la

langue ne peut que bloquer le processus de communication et de cette façon, la communication sera tronquée.

En effet, l'approche communicative conduit l'enseignement de la culture vers une nouvelle voie d'accès voire une nouvelle orientation. Galisson, R. (1994 : 26) nous rejoint et précise que :

« L'approche communicative aide les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre la culture livresque ou savante (avec la pensée) et la culture quotidienne (avec le corps) et à privilégier la seconde quand l'objectif consiste à accéder à la communication ordinaire dans des situations de la vie courante ».

Ainsi la composante culturelle occupe une place primordiale dans l'enseignement des langues étrangères comme un élément de la compétence communicative. Elle est perçue comme un ensemble de connaissances relevant de la culture cible et qui se permettraient de prévoir d'éventuels malentendus et conflits, d'éviter certains blocages et d'éclairer certaines situations conflictuelles. En didactique du FLE, la dimension interculturelle est aujourd'hui davantage prise en compte du fait que tout contact entre deux systèmes linguistiques (français et arabe par exemple) met en interaction deux systèmes culturels différents. Donc ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative que la compétence culturelle est considérée comme l'une des composantes principales de la compétence communicative au même titre que la compétence linguistique.

L'approche communicative vise le développement de la compétence communicative, comme l'explique Cuq, J-P. (2002 :245) :

« Ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique) ».

Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage. En outre, c'est à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que l'apprenant est apte d'affirmer sa propre identité tout en dépassant les préjugés et stéréotypes, en acceptant les différences de l'Autre et de saisir les différents systèmes culturels.

Cette centration sur l'apprenant implique également la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécificités culturelles. Ceci explique l'attachement et le recours de l'approche communicative aux documents authentiques comme support aux

activités. Il s'agit en effet de documents qui n'ont pas été élaborés au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents présente une excellente aubaine pour que l'apprenant travaille sur des échanges réels, apprenne une langue variée socialement et se prépare à la communication hors de la classe.

En somme, la dimension culturelle est fondamentale en didactique des langues étrangères car la langue et la culture ne peuvent pas exister l'une sans l'autre et que l'enseignement de la culture accompagne et complète l'enseignement linguistique. La langue est le miroir de la société car elle reflète la culture de cette dernière et la culture compte parmi les composantes de la langue, c'est ainsi que l'apprentissage d'une langue comprend nécessairement et obligatoirement 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.

# **Chapitre II**

**L'approche interculturelle :  
un enrichissement pour les apprenants**



# 1. Qu'entend-on par « dimension interculturelle » ?

## 1.1. La culture et la compétence culturelle

Pour définir ce concept, il faut au préalable expliquer les termes qui le composent à savoir « *culture* » et « *compétence* ». Au besoin, on devra même définir la compétence culturelle afin de mieux cerner la compétence interculturelle.

### 1.1.1 Définitions des notions clés « compétence, culture, compétence culturelle »

Nous entendons « *la compétence* » comme, pour reprendre les termes de Beckers, J. (2002 : 57) :

« La capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ».

La compétence est, selon Legendre, R. (1988 : 679) :

« Habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques ».

Le terme de « *culture* » est un concept très large qui ne peut pas être fixé avec une seule définition. Elle est considérée comme un ensemble de traits distinctifs que ce soit sur le plan spirituel, matériel, intellectuel ou affectif qui caractérisent le mode de vie d'un peuple ou d'une société.

Nous entendons « *la culture* » comme l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique, et conditionne en grande partie les comportements individuels. Autrement dit, la culture est définie par un groupe d'individus qui se caractérise par plusieurs éléments comme la langue parlée, l'histoire les traditions, les valeurs ainsi que les croyances qu'ils partagent. Tout simplement, c'est le mode de vie d'un peuple.

Le dictionnaire de l'éducation (1993) définit la culture comme :

« Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, es croyances, des connaissances, des réalisations, des us et

coutumes, des traditions, des institutions, des normes et des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».

Pour ce qui concerne la compétence culturelle, elle est apparue avec l'avènement de l'approche communicative qui a pris conscience de la culture de l'apprenant, de ses représentations de la culture cible. Donc la question de l'apprentissage d'une langue étrangère en valorisant la dimension interculturelle commence à reprendre de l'ampleur depuis que l'on a recommandé en Algérie l'approche communicative dans l'enseignement des langues.

Abdallah Pretceille, M. (1998 : 17) définit la compétence culturelle comme :

« La connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique), [...] une analyse en termes de structures et d'états ». On parle donc d'une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures : « entendue comme connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication ».

Pour ce qui concerne Porcher, L. (1988 : 92), il stipule que :

« La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation) ».

En d'autres termes, la compétence culturelle n'est plus statique mais elle est perçue comme un terme plutôt évolutif, mouvant. Sa conception de la compétence culturelle est ainsi une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non seulement descriptive.

Nous distinguons 5 composantes de la compétence culturelle et « l'interculturel » n'est qu'une composante de cette compétence culturelle générale.

- Composante transculturelle que l'on peut décrire comme la capacité à retrouver et reconnaître dans toute culture étrangère des valeurs universelles. Autrement dit, elle comporte les notions de comportements et de valeurs et doit permettre à l'apprenant-citoyen de construire à travers plusieurs langues voire plusieurs cultures sa propre conception du bien ou du bon, du mal ou du mauvais pour une meilleure vie en commun.

- La composante métaculturelle qui correspond à la capacité à lire et à commenter des documents. Cette composante fait appel aux connaissances et à des activités telles que l'interprétation de textes relevant d'une culture étrangère. Autrement dit, c'est la mobilisation des connaissances culturelles déjà acquises et identifier et extraire de nouvelles connaissances culturelles relevant de la culture étrangère.
- La composante interculturelle : il s'agit de la capacité à gérer tous les phénomènes relevant du contact des deux cultures en question à savoir la culture d'origine et la culture étrangère lorsqu'on communique avec des étrangers dans différentes situations par exemple, lors des rencontres ponctuelles, des voyages que ce soit dans le cadre du travail ou un séjour touristique. Autrement dit, cette composante est basée sur les représentations et la capacité à communiquer avec Autrui tout en repérant les incompréhensions qui peuvent surgir et qui sont causées par des idées erronées conçues sur la base de son propre référentiel culturel.
- La composante multiculturelle ou pluriculturelle, qui fait appel à la cohabitation, à la capacité à coexister avec d'autres cultures et d'autres langues en gérant culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle.
- La composante co-culturelle, qui est une culture d'action commune, la capacité à agir socialement avec un autre appartenant à une culture différente afin de mener ensemble un projet commun.

Dans le parcours de la didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a été timidement prise en compte. Depuis l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères ont été modifiés tout en considérant la communication comme le but essentiel de tout apprentissage. C'est ainsi que Puren, C. (1998 : 371-372) démontre l'importance de la communication en admettant qu' :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée.

Plusieurs éléments du système culturel, à savoir les traditions ou les règles morales, se manifestent par le biais de la langue. Autrement dit, la langue matérialise la culture en la rendant active, elle assure sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. En ce sens, la langue est le moyen d'accès privilégié sinon irremplaçable à une autre culture, la connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Chaque culture s'exprime dans une culture différente, chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son expérience.

Il est donc illusoire de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car, pour reprendre les termes de Bourdieu, P. (1982 : 116) la : « grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens », et de la même façon, si l'on veut comprendre la manière de vivre d'un peuple ainsi que ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue.

Porcher, L. (2008 : 84) affirme que :

« Pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle ».

En somme, la compétence culturelle est perçue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue doit maîtriser, afin qu'il soit capable de s'orienter et de s'adapter dans les pratiques culturelles de l'étranger.

## 1.2 La compétence interculturelle et ses composantes

Une compétence interculturelle est très importante de nos jours pour communiquer efficacement avec son interlocuteur. Ainsi l'acquisition d'une telle compétence peut commencer en classe de langue étrangère où on apprend à utiliser la langue à travers les différences qui sont imposées par les cultures en question. Afin d'être capable d'aborder l'interculturel en classe de langue, les enseignants doivent d'abord posséder une compétence interculturelle eux-mêmes et ensuite, ils doivent apprendre comment faire acquérir une compétence interculturelle à leurs apprenants.

Il serait difficile de commencer à parler de la compétence interculturelle sans la préciser.

La curiosité, l'ouverture au différent, à l'Autre portant des traits linguistiques et culturels différents et divers entraînent l'émergence du terme « interculturel ».

Le mot « interculturalité » se compose du mot de base « culture » ainsi que du préfixe « inter » qui, par rapport à l'interculturel, renvoie à une situation entre deux positions: l'idée de liaison et d'harmonie ainsi que l'idée de séparation et de désaccord.

Le Livre Blanc du Conseil de l'Europe sur le dialogue Interculturel considère que le dialogue interculturel est le meilleur moyen d'aborder la question de la diversité culturelle au sein des sociétés culturelles. Le Livre Blanc définit le dialogue interculturel comme un :

« Echange de vue ouvert et respectueux, sur la base de la compréhension et du respect mutuel, entre des individus et des groupes de différentes origines ethniques, religieuses, linguistiques et nationales ».

D'après ce document, un tel dialogue est nécessaire pour la promotion de la tolérance et la compréhension, de la prévention des conflits et du renforcement de la cohésion sociale. Cependant, pour parvenir et atteindre cette cohésion sociale et la coexistence en harmonie dans une même société qui abrite des individus venant de divers pays et portant des traits linguistiques et culturels différents, les citoyens devraient se sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle et qu'ils développent chez eux une curiosité et un intérêt à l'égard des membres d'autres cultures, qui se transforment par la suite à une ouverture vers l'Autre, vers le différent. En ce sens, l'interculturalité implique d'être ouvert, tolérant, intéressé et surtout curieux à l'égard de l'Autre.

Autrement dit, nous parlons d'interculturel dans le cas où des personnes appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents et venant de divers pays coexistent dans la même société. Dans ce cas, l'interculturel désigne les relations qui se développent entre les personnes appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents donnant lieu à des représentations et des interactions qui se développent lors de cette rencontre qu'on qualifiera de rencontre interculturelle. Abdallah-Preteceille, M. (2005 : 49) nous rejoint pour dire :

« Le préfixe « *inter* » du terme « *interculturel* » indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités (...) ».

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation de deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle de deux cultures véhiculées par les deux langues en question ; En ce sens, Courty, J. ( 1984 : 52) déclare qu' : « Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension ».

Cependant le Livre Blanc observe également que les individus n'acquièrent pas automatiquement les compétences nécessaires afin de participer au dialogue interculturel. Ces compétences doivent donc être acquises, pratiquées et entretenues c'est ainsi que le Livre Blanc charge les professionnels de l'éducation de la responsabilité spécifique d'inculquer les compétences interculturelles aux apprenants.

Selon le chapitre 5 du CECRL (2001 : 84), parmi les compétences générales de l'utilisateur/apprenant, on y trouve le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. L'interculturel se place curieusement dans les trois premiers et il est présenté comme faisant partie des compétences à faire développer en classe de langue étrangère.

D'abord en tant que savoir, le Cadre postule que « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d' « une prise de conscience interculturelle ». Cette prise de conscience passe par l'acquisition d'un *savoir socioculturel* de la langue cible, savoir qui englobe : la vie quotidienne (par exemple, les heures des repas), les conditions de vie (niveau de vie, couverture sociale), les

relations interpersonnelles (entre les classes sociales, au travail), les valeurs, les croyances et comportements (en rapport par exemple avec la forme ou la religion), le langage du corps, le savoir-vivre (ponctualité, cadeaux), les comportements rituels (face à la naissance, au mariage, à la mort). Dans cette mesure, les distinctions entre la culture d'origine et de la communauté cible constituent une manière de prendre conscience que l'Autre existe et que les différences ne sont pas un sujet à juger mais plutôt à rendre l'apprenant quelqu'un qui observe l'existence d'un écart entre soi et l'Autre, entre son monde et le monde de l'Autre.

Ensuite, en tant que savoir-faire, c'est-à-dire en tant que mise en place de l'action, les savoir-faire interculturels comprennent :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- La sensibilisation à la notion de l'Autre et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- La capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

On passe, donc, à une mise en action à partir d'une prise de conscience précédente. On observe la différence, on se rend compte qu'elle est là et on agit de façon à la surmonter et à interagir avec l'Autre. Le savoir-faire interculturel peut être n'importe quelle stratégie d'action qui permet la solution des enjeux de la réalité.

Passant par la prise en conscience suivie de la mise en action, le cadre développe l'interculturel dans le domaine du savoir-être, autrement dit, dans le domaine de l'être, de la personnalité, de l'existence individuelle. Selon le Cadre (2001 : 85), « beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important ».

Une personnalité interculturelle serait une façon de penser et agir compréhensible, ouverte à la négociation, porteuse de respect envers l'Autre parce qu'elle reconnaît la différence des regards soi.

On peut donc retenir que l'interculturel se présente de façon transversale faisant partie des compétences générales à faire développer chez l'apprenant sous plusieurs formes : la prise de conscience, l'attitude et la personnalité.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, le contact avec une autre culture, selon Leclercq, J-M. (2002 : 25-26) :

« S'impose immédiatement dans l'enseignement des langues étrangères puisque tout contact d'une personne avec une autre langue que la sienne constitue d'emblée un contact avec une autre culture, et peut-être surtout pour beaucoup de jeunes une première occasion de sortir de leur univers habituel ».

Afin de renforcer l'importance accordée à la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, nous ajoutons l'affirmation de Leclercq J-M. (2002 : 27), selon laquelle « l'utilisation d'une langue n'est jamais neutre ». Il ajoute :

« La langue transmet toujours un message socioculturel pourvu de sens et de valeur. Les interlocuteurs ne peuvent se comprendre sans respect mutuel, respect qu'il faut sauvegarder pour passer de la pluralité des langues (le simple constat d'une juxtaposition de langues dans un milieu social donné) au pluralisme des langues (reconnaître que toutes les langues sont égales du point de vue culturel), mettant celles-ci sur un pied d'égalité ».

Le conseil de l'Europe propose une définition opératoire de l'importance interculturelle que Porcher, L. (1995 : 54) a résumé dans les points qui suivent :

- D'abord, toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y interpenètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.
- Ensuite, toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de références, ses propres régulations.
- De plus, tout système d'enseignement, dans ces conditions, s'effectue donc dans un contexte socioculturel. Plusieurs cultures vivent dans une même classe et l'enseignant doit être formé à les employer et d'abord à les repérer.
- Enfin, l'important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de le valoriser par le contact.

Une situation interculturelle est une situation dans laquelle des individus, des groupes de systèmes culturels différents se rencontrent et interagissent. En ce sens, Henriette, R.M. (2005 : 675) stipule que :



« L'interculturel est un processus relationnel issu de l'interaction entre deux groupes culturels impliquant une complexité des relations dans une réciprocité des échanges ».

Henriette, R.M. ( 2005 : 682) définit la compétence interculturelle comme un ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou un groupe de personnes de cultures différentes, plus spécifiquement, « la compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence ».

L'objectif de la compétence est d'abord de communiquer avec l'Autre, une personne portant des caractéristiques propres grâce à sa pluriculturalité. Flay, A. (1997 : 55) nous propose cette définition de la compétence interculturelle :

« La compétence interculturelle peut-être définie comme la capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de maîtriser ce processus ».

En effet, il ne s'agit pas de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture d'un autre pays mais se servir de la langue étrangère comme un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissances et compréhension réciproques.

On peut la définir comme la capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée. C'est la capacité à communiquer et à se comporter dans l'autre langue en ayant conscience de son identité et de celle de son interlocuteur et de ses produits culturels afin d'établir un dialogue harmonieux donc elle est réduite à une adaptation à une autre culture. Il s'agit plutôt de simultanément comprendre la culture d'Autrui et de garder une cohérence avec sa propre culture.

Dans l'enseignement des langues, cette compétence permettra à l'apprenant une connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle, voire interculturelle afin d'agir en tant qu'acteur social et conscient de ces actes par la réflexion et l'analyse. Pour développer une compétence interculturelle, l'apprenant doit d'abord *se décentrer* de sa propre culture, l'apprenant peut se poser des questions objectives et

dévoiler l'existence d'autres cultures et ainsi d'autres manières de penser voire d'autres modes de vie. Zarate, G. (1983 : 38) stipule que :

« Le rôle que nous assignons à l'étranger est celui d'une mise à distance de la réalité étrangère et, par contrecoup, de l'objectivation de la culture maternelle ».

L'apprenant doit ensuite apprendre à *se mettre à la place des autres*. Cela veut dire qu'il apprend à ne pas généraliser et passer des jugements ainsi dépasser les stéréotypes et empathiser avec son interlocuteur.

Nous passons à l'étape suivante qui est *coopérer*. L'apprenant doit essayer de comprendre son interlocuteur en dépassant ses idées préconçues voire stéréotypées.

Finalement, l'apprenant doit *comprendre comment l'Autre perçoit la réalité et comment il est perçu par lui-même*. Cela veut dire que l'apprenant doit connaître certaines données par rapport au comportement de son interlocuteur, pour réussir le décodage de ses paroles.

Il s'agit de préparer les apprenants à la rencontre réelle des étrangers dans un cadre touristique, professionnel ou autre à travers l'étude des représentations et des stéréotypes. L'objectif consiste à doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui lui permettra de parler de sa propre culture et en même temps d'être prêt à s'ouvrir sur d'autres cultures. Seoud, A. (1997 : 137) déclare :

« ... L'interculturalité autre façon de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre ».

Coste, D. (1998 : 08) définit la compétence interculturelle comme :

« Un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de se faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé ». Cette compétence se compose de trois composantes majeures qui sont :

1. Le savoir :

Les savoirs sont en quelques sortes les connaissances des groupes sociaux. Ils incluent entre autres les valeurs et les pratiques sociales qui lient les membres d'un même groupe en caractérisant chacune des deux cultures en présence. Il s'agit de la capacité de dépasser la méfiance, qui a des racines plus profondes dans les esprits des individus et de s'ouvrir à l'Autre pour enrichir par la différence son capital linguistique et culturel. Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture.

Autrement dit, il faut connaître les groupes sociaux, leurs produits et pratiques dans sa propre culture et dans celle de l'interlocuteur.

## 2. Le savoir-faire :

Le savoir-faire est la tendance à repérer les phénomènes culturels liés à la culture de l'Autre, et les rapprocher des faits liés à sa propre culture. Il s'agit d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures. L'individu perçoit l'Autre dans sa culture et développe une perspective critique par rapport aux deux cultures en présence. Il aura la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et la culture de l'Autre en gérant les stéréotypes en relativisant son point de vue lors du contact avec l'Autre. Le conseil de l'Europe l'appelle « savoir apprendre/faire » qui consiste à acquérir de nouvelles connaissances/ pratiques culturelles et les manier sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

## 3. Le savoir-être :

Le savoir-être correspond à la maintenance d'un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'Autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. L'individu doit se rappeler qu'il est même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel, son identité ne doit en aucun cas être menacée et dévalorisée. C'est-à-dire être curieux, ouvert et apte à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.

Le conseil de l'Europe ajoute à cela deux composantes à savoir :

- Savoir-comprendre : qui consiste à interpréter et expliquer un document ou un événement lié à une autre culture et à rapprocher des documents ou événements liés à sa propre culture.
- Savoir s'engager : évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

Beacco, J-CI. (2006 : 17-18) distingue, dans la compétence interculturelle, cinq composantes qui couvrent les dimensions affective, éducative et cognitive du savoir culturel :

- La composante ethnolinguistique, définie comme la « capacité à gérer verbalement les règles sociales qui sont à la base des comportements communicatifs et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication » ;
- La composante actionnelle, de type pragmatique, celle qui « comporte un savoir agir minimum, dans une société peu connue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle en fonction de ses propres besoins, cela sans oublier que l'aspect fonctionnel a souvent des marques culturelles bien définies. ( ex : les horaires d'ouvertures de certains magasins » ;
- La composante relationnelle concernant « les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée d'interactions verbales avec des natifs », ce qui implique la constitution d'attitudes positives d'ouvertures et de curiosités envers l'Autre ;
- La composante interprétative concernant, comme le dit le mot lui-même, « l'interprétation/explication de la société autre à travers l'observation des représentations de cette société que de discours ou des images ou la parole des apprenants eux-mêmes portent en classe » ;
- La composante éducative ou interculturelle proprement dite qui concerne la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs de la part des apprenants susceptibles, en particulier, d'activer des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. Cette dernière composante, ajoute Beacco a comme finalité celle d'agir sur ces représentations et attitudes négatives et de conduire les apprenants à une forme plus ouverte et disponible d'identité culturelle. Elle constitue, pour l'enseignant, un des lieux éducatifs privilégiés où développer une approche réflexive sur telles attitudes et où s'employer à en faire percevoir la nature.

**Deuxième partie**

**L'éducation interculturelle en  
contexte algérien**

# **Chapitre I**

**Place de la dimension  
culturelle/interculturelle  
dans l'espace solaire**

## 1. Le texte littéraire, moyen d'accès à la culture

Il est certain que tout enseignement de la littérature oblige une connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite, et enseigner les littératures francophones de la langue française nécessite aussi une connaissance du français langue étrangère.

De plus si l'étude de la littérature conduit à réfléchir sur l'histoire, la stylistique ou encore l'esthétique, le texte littéraire amène surtout dans notre cas à réfléchir sur la langue et sur la culture de l'Autre à laquelle l'apprenant oppose sa culture et sa langue.

Avec son introduction dans les nouveaux programmes, le texte littéraire a un double objectif : d'une part, il peut être utilisé à des fins linguistiques; c'est un moyen d'apprentissage par lequel les apprenants peuvent travailler la phonétique, la morphosyntaxe, la sémantique, etc., et d'autre part il peut être utilisé comme moyen pédagogique pouvant assurer une médiation avec la culture étrangère car découvrir l'Autre ne se résume pas seulement à découvrir comment il vit mais aussi établir les différences qui peuvent exister entre deux façons d'envisager le monde et essayer de les relativiser afin d'éviter de tomber dans l'ethnocentrisme et la xénophobie.

L'objectif de l'enseignant des littératures francophones étant de :

- Transmettre un savoir littéraire dans un contexte bien précis.
- Enseigner des textes littéraires des apprenants censés déjà connaître la langue française.
- Avoir les outils linguistiques de base indispensables à la compréhension du texte.

Cervera, R. (2009 : 46) voit la littérature comme :

« Un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.). De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu de savoir culturel et d'émotion ».

Ainsi, la littérature est un phénomène du langage humain dont on peut non seulement justifier, mais on devrait encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de laboratoire de langue et d'objet littéraire. Ainsi la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement ainsi que l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire est d'améliorer les compétences langagières et interculturelles.

L'enseignement du FLE portait donc depuis toujours un élément glamour qui est son association avec la culture et donc la littérature dès le début de l'apprentissage.

Enseigner la littérature permet de montrer aux apprenants d'une langue étrangère que la littérature n'est pas un phénomène mort et qu'elle concerne notre vie. Vue par la majorité comme étant l'apogée de la langue qui est difficile à atteindre, la littérature est en fait une réflexion de la société contemporaine. En d'autres termes, la littérature a été et est toujours le vecteur par excellence de la culture.

Un texte littéraire dévoile les modes de vie d'une société et représente son idéologie. Ainsi, pour comprendre une œuvre littéraire, il est nécessaire de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre et s'enracine un ensemble de rites et de valeurs sociales. Nous pouvons nous référer aux grands penseurs Français comme Molière, Diderot, Flaubert, etc., et qui ont été des médiateurs de la société et de la culture françaises ; Grâce à eux, nous avons pu connaître l'histoire des sociétés, leurs coutumes, leurs rites et leur vision du monde. Le texte littéraire constitue le point du croisement des cultures, il est le miroir de la société par excellence. Pour Pretceille, M et Porcher, L. (1996 : 138) :

« La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui ».

De ce point de vue, le texte littéraire se présente comme la voie royale qui mène à la culture de soi et la culture d'autrui.

C'est la raison pour laquelle différentes approches s'inscrivant dans la DDC « Didactique Des Cultures » se sont penchées sur l'étude de la littérature en la considérant comme le meilleur médiateur culturel.

En ce qui nous concerne, nous devons faire partie des enseignants de français langue étrangère qui encouragent l'utilisation de la littérature pour l'enseignement du français. Le professeur de français est l'ambassadeur d'une langue, d'une culture, et toute une histoire. De là provient qu'il puisse concevoir le texte littéraire comme un instrument qui sert à faire des exercices langagiers, d'objet esthétique ou encore d'instrument culturel. Ce pendant même si notre objectif est celui d'enseigner la langue et non pas la littérature comme le dit Verrier, J. (1994) : « C'est eux (les textes littéraires) qui font qu'une langue soit vivante ».



Ainsi, il est bon d'introduire les textes littéraires dans la classe de langue le plutôt possible et d'y maintenir leur présence tout au long de la période d'apprentissage. C'est pourquoi, le professeur devra tenir compte des différents niveaux linguistiques et de l'hétérogénéité de ses apprenants afin de décider le corpus littéraire.

Le texte littéraire est celui qui provoque diverses interprétations, diverses critiques et surtout différentes « lectures ». De là résulte qu'il est très important que l'apprenant de la langue étrangère soit initié au même temps à la culture de la langue.

En effet, la didactique de la langue et de la littérature se configurent comme un espace d'interrelation culturelle et linguistique. On pourrait peaufiner cette affirmation en estimant que cette interrelation entre langue et littérature est nécessaire pour que l'apprenant se rende compte de la manière dont la beauté littéraire est soutenue et nourrie par la langue.

Ainsi nous définissons le texte littéraire comme un outil pédagogique qui se prête à des activités pour l'oral, l'écrit et même aussi pour la culture ou les cultures. Ghellal, AEK. (2006 : 47) aperçoit le texte littéraire comme une notion vivante puisqu'elle prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé. Il stipule que :

« Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme, c'est beaucoup plus une ouverture qu'une lecture ».

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère le contenu linguistique et le contenu culturel sont deux conceptions qui s'imposent à l'enseignant de plus en plus clairement au point de lui créer un véritable dilemme ce qui l'amène à se prononcer soit en faveur du fait de langue soit en faveur du fait de civilisation. Ainsi tout texte littéraire est véhiculaire d'une dimension culturelle.

Le texte littéraire accroît et enrichit le bagage culturel en révélant d'autres modes de vie et d'autres valeurs culturelles, sur le plan moral et humain il crée et développe un esprit de tolérance et d'ouverture à Autrui. En effet, vouloir comprendre un texte littéraire requiert un recours à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre et s'enracine un ensemble de rites et de valeurs sociales.

La littérature favorise le contact et la rencontre de l'Autre. Enseigner la culture de la langue sert à l'interculturel. En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur. Ainsi en même temps que l'apprenant apprend une langue étrangère, il pourra se rendre

compte que l'apprentissage d'une langue n'est pas qu'un défi linguistique puisqu'il s'agit aussi d'un défi interculturel.

La littérature représente un objet culturel irremplaçable et un « lieu emblématique », pour Pretceille, M et Porcher, L. (2005 : 152) :

« La littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. Ils traduisent à la fois une réalité véritable (...) et une affectivité sans frontières, un vécu propre ».

Avoir des attitudes sur le plan interculturel, c'est connaître mieux, c'est maîtriser non seulement les faits de civilisation de plusieurs peuples, mais aussi et surtout leurs faits culturels car ce sont les seconds qui, d'après Pretceille, M. (1996 : 28) :

« Favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'autre. (La) démarche descriptive (...) rest (ant) extérieure aux individus ».

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères n'est plus ce qu'il était, focalisé souvent sur le savoir linguistique. Aujourd'hui, la réforme du système éducatif veut qu'il soit un moyen entre les mains de l'apprenant dans le but de l'aider à s'ouvrir sur ce monde dynamique associant l'aspect utilitaire de la langue et sa dimension culturelle. Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues. Il ne s'agit cependant pas de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles car dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à identifier et repérer le culturel dans les échanges langagiers.

A propos des différentes conceptions de la culture en classe de langue, Defays, J-M. (2003 : 109) montre le rôle de la littérature qui permet un accès privilégié à la langue et à la culture étrangères, il déclare que :

« (...) La littérature –bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible, car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier, et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage, comme entre le savoir et le ressenti ».

Le texte littéraire, s'il est intelligemment choisi en fonction des attentes et des besoins des apprenants, contribuera certainement à la découverte de l'Autre (sa langue et sa culture) malgré la différence des contextes d'enseignement.

L'accès à une langue étrangère (FLE) par le biais des morceaux choisis de la littérature reste donc fondamental, comme le rappelle Porcher, L. (1984 : 07) en ces mots :

« (La littérature) constituant à la fois la base (on apprenait le français pour savoir lire dans les grands textes) et l'horizon optimal (on apprenant le français pour savoir lire, en fin de compte, la littérature française) de l'enseignement ».

## 2. Les documents authentiques au service de l'enseignement interculturel du FLE

En effet le texte littéraire a longtemps monopolisé le terrain de la didactique des langues-cultures. Mais la mise en œuvre de l'approche communicative a provoqué des réajustements et des réaménagements pratiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Il s'agit d'amener l'apprenant à vivre des types d'échanges authentiques, c'est-à-dire des situations de communication réelles.

Lorsque nous prenons la parole, nous ne visons pas seulement à transmettre un message ou exprimer notre avis mais aussi à produire un mode d'intervention. A la fin de l'apprentissage, l'apprenant est plus ou moins capable de parler la langue visée, mais qu'il est souvent bloqué dans des situations conflictuelles ou imprévues. Pour faire acquérir une compétence langagière plus efficace à l'apprenant, une compétence d'adaptation, il est nécessaire d'enseigner en s'appuyant sur des discours et situations authentiques, issus de moments réellement vécus par des acteurs par exemple comment argumenter, comment raisonner face aux locuteurs français, ou l'inverse, pour pouvoir les convaincre ou régler des conflits.

Donc ce n'est qu'à partir des années 1970 que l'éclat du texte littéraire a commencé à s'atténuer. En ce sens, Maddalena, M. (1998 : 32) affirme :

« La conscience que la réalité présentée par un manuel ne peut être que partielle, l'élaboration d'une progression qui répond davantage aux exigences communicatives des étudiants qu'à des priorités de principe, le développement d'un apprentissage autonome, la recherche d'une certaine authenticité de la langue présentée ».

Aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, il s'agit d'un document qui au départ, n'a pas été élaboré à des fins didactiques, nous citons à titre d'exemple : un article de presse, un extrait d'une mission de radio ou un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances. Toutefois ce type de documents devient de plus en plus fréquent dans des activités pédagogiques. Ils jouent un rôle très important parce qu'ils sont empruntés à la vie quotidienne et nous aident à travailler le plan linguistique comme la grammaire, le vocabulaire, les registres de langue, etc., et l'interculturel en même temps. C'est tout au moins le point de vue des chercheurs en didactique des langues, qui lui accordent une place importante et primordiale dans les nouvelles élaborations méthodologiques pour la pratique de la classe. En effet, l'utilisation des matériaux authentiques dans l'enseignement du FLE est recommandée car ils

répondent aux besoins des apprenants et leur offre la chance de devenir vraiment compétents dans la langue cible. Ils peuvent inciter l'intérêt en classe de FLE et faciliter l'apprentissage.

La notion de document authentique s'est installée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et à notre avis, c'est une notion un peu paradoxale, étant donné qu'il s'agit d'un document qui intéresse beaucoup les méthodologues sans pour autant être destiné à l'apprentissage. Selon les nouvelles méthodes d'enseignement on encourage les activités qui privilégient la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage et favorise le rôle de l'enseignant en temps que facilitateur ou acteur de la situation pédagogique.

Dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée car ils ont été conçus non pas pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible mais pour un objectif communicatif. Autrement dit, ce document est dit authentique car il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est c'est-à-dire dans son état original sans qu'on y apporte aucune modification. Sinon on ne parlera plus de documents authentiques mais de documents didactisés.

Le choix des documents authentiques vise à rapprocher l'apprenant de la réalité socioculturelle du pays étranger, puisque ces derniers sont pris directement de la réalité où ils sont fabriqués de façon à ce qu'ils soient conformes au réel. Nous parlerons plus exactement de documents , pour reprendre les termes de Zarate, G (1993 : 100) , **extrascolaire**, que les didacticiens investissent pour des fins pédagogiques c'est-à-dire des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, dépliants touristiques), ou des documents d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaire pour obtenir une carte de séjour) ou encore de documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés.

A l'inverse des textes littéraires véhiculant, quelque fois, des faits fictifs, imaginaires, les documents authentiques apportent des faits réel, vrais pris directement de la réalité quotidienne des personnes originaires du pays cible (autochtones). Autrement dit, les textes authentiques sont un support incontournable afin de créer un équilibre entre l'enseignement linguistique et l'enseignement culturel lors d'une séance de langue. Etant donné que ces textes constituent l'un des meilleurs moyens véhiculaires de l'identité, des traditions et de la culture de l'Autre. En effet, les thèmes abordés à travers ces documents sont ceux de la vie courante de la communication ordinaire, afin de préparer les apprenants

à la rencontre réelle de l'étranger. Pour ce qui concerne, Heidegger ces documents créent et développent un sentiment de « proximité de lointain » du fait qu' :

« Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation ».

Les documents authentiques placent les enseignants et les apprenants en situation de découverte permanente et continue de langue-culture cibles. La découverte d'une langue authentique – c'est-à-dire réellement située dans un lieu, un moment, un groupe social- ne puisse se faire différemment que si on recourt aux documents eux-mêmes authentiques. Ces documents sont jugés comme les meilleurs représentants et vecteurs de la culture étrangère et leur variété ainsi que leur actualité en rende l'utilisation motivante.

L'apprenant est un sujet-apprenant dans son environnement et dans sa particularité culturelle qui décide du choix de la méthode et du matériel à mettre en œuvre ainsi selon Galisson, G. (1994 : 26) :

« L'apprenant devenu, enfin, le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui ».

Tout tourne autour de l'apprenant. Il est actif, dynamique et est auto constructeur de son propre apprentissage. En effet, se centrer sur l'apprenant a conduit les didacticiens des langues-cultures à se réinterroger sur le matériel didactique qui serait le plus adéquat et conforme aux diversités des situations d'adaptation et d'appropriation des langues-cultures étrangères et qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative.

La variété des sujets traités replace l'apprenant dans le contexte culturel, social et économique de la vie française en lui fournissant des repères qui lui permettent de se situer vis-à-vis des Français/Francophones et de leur vie quotidienne.

L'intégration, au début des années 1970, des documents authentiques écrits, sonores ou visuels dans le domaine de la didactique des langues-cultures, a permis, d'une part de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la culture en d'autres termes, de réaliser une certaine équivalence entre les objectifs linguistiques et culturels en classe de langue étrangère et d'autre part, d'enrichir les supports didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture. Tout cela nous permet de considérer les documents authentiques comme le meilleur vecteur de la compétence culturelle. A cet égard, Porcher, L. (1994 : 07 ) considère les documents authentiques comme :

« Des instruments indispensables pour la construction d'une compétence culturelle chez les apprenants de langue étrangère ».

L'enseignement du Français Langue Etrangère a mis à l'écart le texte littéraire au profit du texte fabriqué puis du texte authentique qui a trouvé place avec l'avènement et l'application des méthodes communicatives et des approches audio-visuelles et audio-orales car ils présentent aux apprenants un pays francophone, son actualité, etc.

# **Chapitre II**

## **La compétence culturelle/interculturelle en classe de langue**



# 1. Le manuel scolaire : objet de définitions

Avant d'entrer dans l'analyse du manuel scolaire de troisième année secondaire, objet de notre recherche, il semble important de définir le concept de « *manuel* ».

Le travail intellectuel mis en œuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autre, par le rôle et l'usage des manuels scolaires sur lesquels repose toute démarche pédagogique

Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

D'un point de vue étymologique, "*Manuel*" vient du latin "*manualis*" (adjectif issu du substantif "*manus*" qui veut dire "*main*"), terme qui signifie "qu'on tient dans la main" (Dictionnaire Gaffiot cité par Robert J-P. (2002 : 104).

En pédagogie, le *Dictionnaire de l'éducation* définit un manuel comme :

« Tout ouvrage imprimé destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'étude ».

Le Grand Robert de la langue française (1985) et le Dictionnaire culturel en langue française (2005), tous deux dirigés par Alain Rey, définissent le manuel comme :

« Un ouvrage didactique qui présente sous un format pratique, maniable, les notions (d'une science, d'une technique, d'un art) et les connaissances exigées par les programmes scolaires ».

Pour Choppin, A. (1992 : 240) chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique :

« Un manuel est un outil polyvalent. Il doit pouvoir être exploité par l'élève, en classe et à la maison, collectivement et individuellement mais il doit aussi être utile aux enseignants. Pour répondre à la diversité de ces besoins, il doit fournir un contenu, des méthodes, des exercices, une documentation-notamment iconographique- abondante et diverse ».

Faut-il rappeler que les manuels scolaires donnent une information sur les savoirs, les idées et les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants.

De son côté, Richaudeau, F. (1979 :51) avance :

« [...] qu'un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».

L'auteur poursuit en donnant des exemples de manuels notamment un atlas, un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit d'apprentissage de la lecture, des mathématiques, des sciences, de la

littérature, de la langue, etc., un aide-mémoire, une grammaire, un manuel pratique (technique), un texte programmé. Pour ce même auteur, tout texte imprimé et dont la visée est pédagogique est intégré systématiquement à un processus d'enseignement et d'apprentissage.

Il est à noter que l'enjeu éducatif du manuel scolaire dépasse la simple transmission de connaissances à l'élève. Il est un vecteur de notions diverses, valeurs nationales ou universelles, orientations didactiques, cultures pédagogiques, jouant ainsi un rôle dans la manière dont chaque élève appréhende son pays, sa langue, et le pays ou la langue des autres.

Il importe de signaler que les manuels scolaires tiennent une place primordiale dans l'éducation : utilisés par les apprenants, ils sont considérés comme une référence en matière de connaissances. Enseignants, parents et apprenants leur font confiance car ils font l'objet d'un contrôle par des commissions spéciales du Ministère de l'Éducation Nationale et ils sont généralement considérés comme une source d'informations incontournable.

Les contenus des manuels scolaires et les démarches pédagogiques véhiculées visent le développement chez les apprenants non seulement des compétences culturelles orientées vers l'ouverture à l'Autre et l'éducation à la paix mais aussi des compétences individuelles comme l'autonomie et la créativité.

Dans le même ordre d'idées Verdelhan-Bourgade, M. (2002 : 7-9) déclare que :

« Le manuel est le transmetteur des savoirs décidés par l'institution scolaire (...) selon certaines formes, correspondant elles-mêmes aux exigences de la scolarisation à un moment en un pays donné ».

Il ressort de ces définitions que le manuel scolaire constitue encore le moyen favorisé qui permet de réajuster et d'actualiser les finalités et les objectifs théoriques du programme. Cependant, Richaudeau, F. (1979 : 49) stipule qu' :

« Il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera – ou interdira – des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens ».

Beaucoup de pédagogues et de didacticiens s'accordent à dire qu'il est souhaitable d'avoir un fil conducteur et de savoir s'en extraire ou le compléter chaque fois que nécessaire. Le manuel scolaire est un outil pédagogique conçu souvent par les concepteurs

des programmes dans le but de favoriser les processus d'apprentissage. Selon Seguin, R. (1989 : 29) « le manuel [doit] correspondre au programme ». Cette correspondance concerne essentiellement le contenu et la méthodologie de l'enseignement. De là, nous devons nous interroger sur le degré d'adéquation et de correspondance entre le contenu du manuel scolaire de la troisième année secondaire de FLE, les objectifs et les finalités qu'assure le programme celui-ci étant la concrétisation de ces objectifs en rapport avec la compétence culturelle.

C'est pourquoi, nous avons, dans l'introduction, énoncé notre problématique comme suit : Le manuel scolaire de français de la 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire, contribue-t-il de manière adéquate à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle voire interculturelle chez les apprenants de FLE en contexte algérien ?

Rappelons qu'il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française ainsi que dans les autres langues étrangères un moyen de tolérance et d'ouverture sur le monde, une fenêtre grande ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures et non pas une matière scolaire, rigide à apprendre comme les mathématiques ou la physique.

D'autant plus que les apprenants de la troisième année secondaire constituent le fruit du système éducatif algérien. Ce qui nous incite bien entendu à réfléchir et à nous interroger sur la culture de la langue cible (le français) que les apprenants ont acquise pendant dix années d'apprentissage du FLE.

A partir de l'analyse des textes pris dans le manuel scolaire de français destiné aux apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS, actuellement en usage, textes choisis selon leurs contenus socioculturels, nous tâcherons de montrer quelle culture véhicule le manuel : s'agit-il de la culture de l'Autre ou de la culture locale, celle de l'apprenant ?

De plus, le manuel scolaire est conçu avec l'intention de familiariser les apprenants avec les autres cultures. Il est considéré comme « un ensemble didactique flexible adaptable à toutes les filières » issues de la restructuration de l'enseignement secondaire général et technique comme l'indiquent les documents officiels.

L'objectif de ce travail de recherche s'inscrit dans les points suivants :

- Déterminer la place réservée à la compétence culturelle de la langue étrangère dans le manuel scolaire.
- Mettre l'accent sur le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

- Relever les différents aspects culturels présentés par le manuel.

Notre enquête se fonde résolument sur une méthode descriptive analytique. La première démarche repose sur la représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la démarche analytique, elle consiste à étudier les différents textes contenus dans le manuel.

Nous tenons à souligner que ces deux démarches portent sur l'objet du contrat pédagogique, à savoir le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS, sans prendre en considération les deux acteurs, l'enseignant et l'apprenant.

## 2. Fonctions du manuel scolaire

Tous les didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que le manuel se présente comme un outil ou, plus précisément comme une boîte à outils dans laquelle enseignants et apprenants sont supposés puiser des informations selon leurs besoins.

Faut-il rappeler que la première fonction du manuel scolaire consiste à transmettre des connaissances c'est-à-dire communiquer à l'apprenant des informations. C'est une fonction traditionnelle reconnue comme telle par l'école. Cette fonction définit la raison d'être du manuel et lui attribue une autorité légitime dans la mesure où les manuels émanent de l'institution. Il s'agit d'une des fonctions que l'on attribue automatiquement au manuel scolaire dans tout système pédagogique quels que soient les objectifs qui lui sont assignés.

Sa deuxième fonction consiste au développement des capacités et des compétences. Le manuel ne permet pas seulement d'assimiler une série de connaissances théoriques mais vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes voire des habitudes de travail et de vie. Il s'agit de compétences repérables et mesurables dans des conditions bien déterminées.

Sa troisième fonction renvoie à la consolidation des acquis ; cette fonction se rapporte aux exercices proposés dans le manuel et prévus dans le but de consolider les acquis à réaliser par les apprenants. On parlera donc de réinvestissement des acquis.

Sa dernière fonction renvoie à l'évaluation des acquis ; il s'agit d'une fonction considérée comme indispensable pour tout apprentissage.

Il s'agit de l'évaluation de l'acquis par des séquences bilan, évaluation qui permettra de diagnostiquer les difficultés rencontrées dans l'apprentissage. La pratique de l'évaluation est intégrée aux apprentissages dans sa triple dimension : diagnostique, formative et sommative.

Afin d'éviter tout enfermement dans une démarche unique et linéaire, les décideurs des programmes doivent envisager ces derniers comme des outils au service des apprentissages en répondant aux attentes et besoins des apprenants. Le manuel scolaire doit d'abord organiser des situations-problèmes et mettent les apprenants dans des situations complexes contextualisées ou proches des situations de la vie, ensuite il transforme l'apprenant d'un apprenant passif à un autre plus actif en structurant l'apprentissage autour d'activités et tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et utiles. Enfin il organise des situations d'interaction entre les apprenants afin de favoriser les conflits socio-cognitifs.

**Inserer la page de couverture**

**Inserer la quatrième page de couverture**

### 3. Le manuel scolaire aux yeux des théoriciens

Nous allons étudier le manuel tel qu'il est présenté par ses concepteurs dans sa forme et son contenu :

#### 3.1. Lire le contenant du manuel scolaire

##### 3.1.1. La description du manuel scolaire

Le manuel scolaire de FLE de la troisième année secondaire est destiné à de apprenants ayant 17 ou 18ans. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien.

Avant d'évoquer le contenu du manuel, il importe de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique. D'ailleurs il est défini, par Richaudeau, F (1979 : 51) comme :

« (...) Un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. ».

##### a) Paramètre 1 : Présentation adéquate du matériel scolaire

La page de couverture et la page de présentation de l'édition ou quatrième de couverture

La page de couverture cartonné pelliculée, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable et résistant à la fois. La page de couverture est en deux parties : la première page et la quatrième page de couverture. Dans la première page, nous lisons d'abord une indication émettrice : République Algérienne Démocratique et Populaire ; ministère de l'Education nationale. Cette mention indique qu'il s'agit d'un manuel relevant du domaine « officiel » et non pas un manuel conçu par un éditeur privé.

Ensuite nous lisons la matière enseignée « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel « 3 » Troisième Année Secondaire écrite en noire, blanc et orange. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité et la paix. La page de couverture donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques expressions telles que : *Amnesty International*,



*Quelque part partout, Solidarité.* En outre, y figurent aussi des affiches et des photos telles que le bateau qui évoque le voyage et l'échange entre les communautés. On y trouve également une photo d'une infirmière de l'A.L.N (Assemblée de Libération Nationale) soignant un Djoundi, une autre photo de Lalla Nsoumer qui est une personnalité algérienne de la résistance des Zouaouas (nom d'une ancienne et puissante confédération de 8 tribus dans la région de haute Kabylie contre la colonisation française dans les années 1850). Quant à la quatrième page de couverture, le fond est identique à celui de la première de couverture, il en bleu azur où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente : 240da ; seule référence en caractère non latins (arabe) et l'Office National des Publications.

- ISBN : 978-9947-20-508-2
- MS : 1301/07
- En transversale : /

La structuration du manuel :

Dans l'ensemble, le manuel contient 239 pages qui se répartissent comme suit : un sommaire, une préface intitulée « Aux utilisateurs » et le contenu du programme divisé en quatre projets. Le sommaire est un tableau synoptique qui résume le contenu du manuel. Juste en face du sommaire, il y a présence d'une préface : la question se pose quant à la nature du texte (p .3) qui ouvre le manuel scolaire de l'élève. Il s'agit d'un avant-propos puisque les auteurs présentent et expliquent à l'élève le contenu et les objectifs du manuel. L'avant-propos Celui-ci est un texte signé par les auteurs du manuel et qui s'adresse aux utilisateurs, c'est-à-dire les deux partenaires du contrat didactique l'enseignant et l'apprenant. Les auteurs de l'avant-propos insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée (l'Approche par compétences).

**Sommaire :** présentation d'un sommaire sur une page comportant les séquences des quatre projets à étudier pendant l'année.

**INSERER LE SOMMAIRE SCANNE**

**Insérer la présentation du manuel**

**Insérer « Aux utilisateurs »**

### 3.1.2. Présentation du manuel scolaire

Le manuel est présenté sur une seule page (p.4) dans laquelle sont mentionnés les domaines d'apprentissage (oral et écrit) et les modes d'évaluation (évaluation diagnostique, sommative et certificative). Dans cette même page est précisée la pagination des projets à étudier, des activités retenues aussi bien en synthèse qu'en évaluation et auto évaluation.

#### **Lisibilité des textes et illustrations**

- **Typographie**
  - Utilisation de caractères italiques et capitales
  - Utilisation de caractères gras pour les titres et intertitres
  - Dimension des caractères : lisible
  - Espace entre les mots : bien marqué
  - Textes généralement composés en justification libre (quelques exceptions ont pu être notées).
  - Interlignages : 1,5 ligne.
  
- **Mise en page**
  - Les hiérarchies pédagogiques sont matérialisées par de blocs typographiques dans l'ensemble de l'ouvrage.
  - Présence de nombreux encadrés.
  - Les mots importants sont mis en valeur par des moyens typographiques : caractères gras et couleurs.
  - Les alinéas ou rentrées sont respectés.
  - Pagination : les folios sont placés en bas et au milieu de chaque page.
  - Textes indicateurs : chaque page porte mention de la séquence en écriture orientée verticalement en haut et à droite.

- **Illustrations**
  - Nature : elles se présentent sous forme de dessins (pp.44/49/107). Présence de plusieurs photos (pp.08/09/.../165).
  - Elles sont parfois intégrées dans les textes, en relation avec les informations auxquelles elles correspondent.
  - Les illustrations sont aisées à déchiffrer par des jeunes lecteurs.
  - Elles sont imprimées pour la plus part en quadrichromie.

### **Fiche signalétique du manuel scolaire**

- **Le manuel scolaire de l'élève**
  - Titre : Français.
  - Auteurs :
    - Mr. Mohamed REKKAB (I.E.E.M)
    - Mr. Azzeddine ALLAOUI (I.E.E.M)
  - Maquettiste:
    - Keltoum DJILALI
  - Editeur: ONPS homologue par l'INRE
  - Date de la parution : 2013-2014
  - Nombre de volumes : 01
  - Prix : 240 DA

#### b) Paramètre 2 : Progression dans la démarche d'apprentissage

##### Structure du manuel scolaire

Le manuel de l'élève est divisé en grands chapitres correspondant aux projets à réaliser et à des périodes d'enseignement/apprentissage. Chaque projet comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative. Prenons l'intention communicative comme exemple « Exposer pour manifester son esprit critique » du premier projet qui a comme objet d'étude Texte et document d'Histoire ». Celui-ci se

divise en trois séquences : « Informer d'un fait d'histoire », « Introduire un témoignage dans un fait d'histoire », « Analyser et commenter un fait d'histoire ».

L'objet d'étude du deuxième projet est « le débat d'idée ». Il comporte deux séquences : « S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader », « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ». Les deux séquences convergent dans l'intention communicative « Dialoguer pour confronter des points de vue ».

Quant au troisième projet, il a comme intention communicative « Argumenter pour faire réagir » et comme objet d'étude « l'Appel ». Concernant les séquences, elles se présentent en nombre de deux : « Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer », « Inciter son interlocuteur à agir ».

Le dernier projet désigne comme objet d'étude « la nouvelle fantastique » dont l'intention communicative est « Raconter pour exprimer son imaginaire ». Pour atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences : « Introduire le fantastique dans un cadre réaliste », « Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique », « Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ».

Mise en évidence des séquences : Les séquences sont mises en évidence par des titres encadrés placés en haut et à droite des pages.

Le manuel scolaire adopte la démarche du projet pédagogique qui vise l'installation de compétences par des activités variées en permettant aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

Le manuel propose également plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de :

- Compréhension de l'écrit
- Expression orale
- Expression écrite
- Exercices de fonctionnement de la langue à la fin de chaque projet.

La démarche la plus adéquate doit être celle qui consiste à soumettre à l'analyse, qui est l'activité de compréhension, le texte choisi en fonction de l'intention de communication dans le but de permettre à l'apprenant de percevoir les aspects du discours inscrits au programme. Cette analyse ainsi que la manipulation de données que contiennent les supports permettent de « faire le point » afin de fixer les notions à retenir et les réutiliser et réinvestir dans les activités de production (écrites et orales).

Le manuel scolaire propose aussi des différents types d'évaluation et les situe à des moments adaptés à leurs fonctions. Il présente l'évaluation comme une étape intégrée à l'apprentissage avec deux étapes clés dans le processus : une évaluation diagnostique au début et une évaluation certificative à la fin. Entre ces deux pôles, toute évaluation est formative car elle permet de réguler les actions pédagogiques et d'améliorer les performances.

L'évaluation diagnostique ou prédictive se situe au début de chaque projet qui se présente sous forme d'activités de compréhension ou de production qui traitent différentes thématiques comme dans les pages 6, 76, 136, 178. Elle permet de situer le niveau de l'apprenant et de mieux connaître ses compétences ou difficultés. Ainsi elle permet à l'enseignant de contrôler les « pré-requis » des apprenants afin de mettre en place des situations, avoir des intentions pédagogiques et des objectifs en fonction de leurs niveaux.

L'évaluation formative intervient à son tour, au fur et à mesure que le processus d'apprentissage progresse en d'autres termes, elle intervient à la fin de chaque séquence dans les pages : 25, 43, 97, 149, 194, 206. Elle apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet également de situer la progression de l'apprenant par rapport à un objectif en mettant en évidence les éléments sur lesquels s'appuie l'enseignant afin d'apporter les aides et remédiations adéquates afin d'atteindre les objectifs fixés.

L'évaluation certificative se situe à la fin de chaque projet dans les pages : 59, 114, 165, 216. Elle permet de dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un apprenant.

## 3.2. Lire le contenu du manuel scolaire

### 3.2.1. Textes du manuel scolaire

Les psychologues ont la conviction que la motivation est provoquée par l'influence du milieu social : l'individu modèle détermine ses aspirations en fonction de son entourage. Ce paramètre social de la motivation est approfondi par les travaux de J. Nuttin (1980). Ce psychologue place le point de départ de la motivation dans le caractère dynamique de la relation qui unit l'individu à son environnement. Il définit l'individu comme « un sujet en situation » et l'environnement comme « une situation du sujet ». Dès lors, « la motivation trouve sa source dans le fonctionnement unitaire et intégré qui s'identifie à la vie même de l'individu », et le besoin se définit comme « une relation



requis entre l'individu et le monde ». Ceci nous amène à évoquer les travaux de P. Bogaards. La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères, indique P. Bogaards, se situe à l'intersection de l'orientation « utilitaire » et de l'orientation « intégrative » ; quel est le statut de la langue étrangère ? Est-elle considérée comme « objet » ou « outil » ?

Selon l'auteur « l'orientation est dite instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflète une valeur plutôt utilitaire ». Par contre « l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en savoir davantage sur l'autre communauté, parce qu'il s'y intéresse avec une certaine liberté d'esprit ».

La motivation implique de la part de l'apprenant l'adoption d'une certaine attitude face à la langue en question. Cette « appréciation » peut se réduire à deux catégories :

- Une initiation à la socialisation, c'est-à-dire la tendance à l'insertion sociale.
- Une curiosité verbale qui pousse l'individu à explorer l'univers d'une langue étrangère.

L'objectif consiste à identifier et relever les éléments culturels véhiculés dans le manuel scolaire, ainsi, il nous paraît indispensable de nous pencher sur différents textes qui constituent le corps de l'ouvrage car les textes proposés dans le manuel sont, pour les apprenants, les premiers reflets de la langue et de la culture cibles qu'il s'agit d'apprendre et donc de découvrir. De surcroît, le choix des textes domine fortement sur le comportement des apprenants ainsi que sur leur formation. Ce choix doit également répondre aux objectifs et attentes cités dans les programmes et du début de chaque projet ou séquence.

Le texte pédagogique a pour but d'être bien compris afin de laisser une trace dans l'esprit de l'apprenant, les mots que contiennent les textes doivent être faciles, ayant une charge sémantique significative dans le but de susciter son intérêt pour bien mémoriser et comprendre le texte.

Le manuel scolaire de FLE, destiné aux élèves de la troisième année du cycle secondaire contient des textes divers, c'est un produit de la société donc ses titres répondent aux attentes de l'apprenant, nous signalerons divers titres scientifiques et littéraires, de sources différentes et avec des titres directes, courts et expressifs, quelques fois interrogatifs comme (cf. p 80 « Faut-il dire la vérité aux malades ? ») et (cf. p 86 « Comment reconnaître le racisme ? »).

Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS regroupe plusieurs textes traitant diverses thématiques, à savoir la colonisation française, le racisme, l'environnement, la solidarité, la mondialisation, l'informatique, etc.

Il comporte également plusieurs activités d'apprentissage reprises sous les rubriques suivantes :

- Observation. Cette activité concerne particulièrement les indices périphériques du texte autrement-dit l'image du texte ;
- Lecture analytique : cette activité consiste en l'analyse du texte à étudier ;
- Faire le point : cette activité a pour objet de faire l'idée générale du texte ;
- L'expression écrite : cette activité consiste à développer chez l'apprenant la compétence scripturale.
- L'expression orale : consiste à amener l'apprenant à développer la compétence orale.

La littérature occupe une place dominante dans le manuel de troisième année secondaire. C'est un phénomène du langage dont nous pouvons, non seulement justifier, mais nous devons encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de « laboratoire de langue » et d'objet littéraire. Ainsi la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire est d'améliorer les compétences langagières et interculturelles. L'enseignement du FLE portait depuis toujours un élément « *glamour* ». Son association avec la culture et donc la littérature dès le début de l'apprentissage du FLE. Enseigner la littérature permet de montrer aux apprenants d'une langue étrangère que la littérature n'est pas un phénomène mort et qu'elle concerne notre vie.

Nous devons faire partie des enseignants qui encouragent l'utilisation de la littérature pour l'enseignement du français. Cependant, même si notre objectif est celui d'enseigner la langue et non pas la littérature comme le dit Verrier, J (1994) : « Ce sont eux [les textes littéraires] qui font qu'une langue soit vivante ».

Donc il est bon d'introduire les textes littéraires dans la classe de langue et d'y maintenir leur présence. Et pour décider du corpus littéraire, l'enseignant devra tenir compte des différents niveaux linguistiques et de l'hétérogénéité de ses apprenants.

En effet, le texte littéraire, ayant une place dans un environnement, une société et une culture donnée, est une expression à la fois linguistique et culturelle de la communauté dont il est question. Il comprend ses us, ses valeurs et ses traditions. Il est d'une part, le

lieu d'apprentissage qui permet à l'apprenant et l'enseignant ensemble d'exploiter et explorer les éléments possibles, par exemple, les éléments graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques, etc. (les points de langue), de la langue française. Et d'autre part, il contribue à la formation et à l'épanouissement intellectuel des apprenants qui se trouveront exposés à la réalité socioculturelle du peuple parlant cette langue et à ses modes de vie et de penser également. Ainsi il permet un accès privilégié à la culture étrangère. Le texte littéraire est aussi une source de motivation pour découvrir et explorer l'univers de l'Autre. Dans ce contexte, Defayas, J-M. (2003 : 109) stipule que :

« (...) La littérature – bien choisie, bien exploitée – apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit aussi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti ».

Pour Collès, L. (1994 : 05) les textes littéraires constituent ainsi d'excellentes « passerelles entre les cultures puisqu'ils sont « des révélateurs privilégiés des visions du monde ».

En faisant une lecture typologique des textes proposés dans le manuel de troisième année secondaire, nous constatons qu'une part considérable est accordée aux textes dont la visée est soit argumentative soit narrative. Le texte narratif trouve sa place dans les quatre projets. Ce choix reflète l'esprit de cohérence et surtout de continuité entre les différents projets. Le manuel s'ouvre sur le texte historique et s'achève par la nouvelle. Assurément le premier projet s'inscrit dans le type de texte narratif qui sert à préparer et à initier les apprenants aux autres types comme l'argumentatif, l'expositif, l'informatif, etc. quant aux deuxième et troisième projets, ils offrent à l'enseignant une excellente aubaine afin d'initier les apprenants à la logique du pour et du contre, de persuasion et de prise de position dans un débat. Une composante qui triomphe et prévaut lorsqu'il s'agit de défendre un point de vue ou de se positionner par rapport à une autre culture.

Le manuel scolaire de troisième année propose des formes très diversifiées allant des extraits de romans jusqu'aux articles de journaux français connus à l'échelle mondiale tels que le Monde comme par exemple : le texte « les OGM en question » cf. p 84, « le Racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde » p 88 et l'Humanité comme par exemple : « le texte l'appel du 31 octobre 2000 » cf. p 154 , en passant par des nouvelles et des poèmes ; nous comptons quatre poèmes dont un s'intitule « chant populaire Kabyle » de M. Benbrahim cf. p 20, un autre « Dans la gueule du loup » de Kateb Yacine cf. p 38,

« Le déserteur » de Boris Vian cf. p 93 et en dernier celui de Brecht « Appel à l'instruction » cf. p 163.

Les genres des textes offrent des approches très variées. Le manuel contient également des affiches publicitaires dans les pages suivantes : cf. pages 153, 156 et 165, des photos (cf. pages 16, 26 39, 54, 55, 60, 101, 140,153, 156) et enfin des images caricaturales à la page 44, 49, 107. Tous ces éléments montrent à quel point l'aspect culturel est pris en compte dans le manuel.

### 3.2 .2. Auteurs des textes

Après avoir classé les textes par auteurs, nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général.

La représentativité des écrivains semble être prépondérante. Une telle dominance nous pousse à penser que ce choix est certainement voulu et décidé par les concepteurs du manuel, afin d'offrir aux apprenants l'opportunité de côtoyer les grands écrivains, de renommée mondiale, ainsi que leurs œuvres, et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française. L'approche de ces textes accorde aux apprenants la chance d'accéder à la culture étrangère car le texte littéraire véhicule les mœurs, les us et les coutumes de l'époque et de la société en question car les auteurs sont les témoins de l'époque et la société dans laquelle ils vivent. En d'autres termes, il est un témoin du contexte socioculturel des peuples. La lecture de ces textes accordera l'occasion pour mettre en évidence le travail sur la langue mené par l'auteur. Parmi les grands écrivains figurant dans le manuel, citons à titre d'exemple :

Voltaire avec différents textes : « Pourquoi les guerres ? » cf. p 104. « La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau » cf. p 109, « Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe (1766) » cf. p 114.

G. De Maupassant, « La main » cf. p 182, « La peur » cf. p 194, « Qui sait ? » cf. p 210, « L'apparition » cf. p 216 et enfin « Le vagabond » cf. p 219.

J.J.Rousseau avec deux textes : « Lettre à madame de Francueil » cf. p 102 et « La propriété privée, facteur d'inégalité » cf. p 108.

P. Valéry avec un texte : « La crise des certitudes » cf. p 99.

T. Gautier avec trois textes : « Une boutique singulière » cf. p 201, « Troublante destinée » cf. p 203 et enfin « Le chevalier double » cf. p 206.

Les auteurs algériens d'expression française occupent aussi une place considérable dans le manuel scolaire, nous pouvons citer comme exemples : M. Dib avec un texte « Hamid Serradj réunit les fellahs » cf. p 77, K. Yacine « Dans la gueule du loup » cf. p 38, M. Kaddache avec plusieurs textes, nous pouvons citer : « La société européenne d'Algérie » cf. p 15, « La population urbaine en Algérie dans les années 1920 » cf. p 17, « Femmes algériennes dans les camps » cf. p 35, « Une guerre sans merci » cf. p 45, « Et l'Algérie se libéra » cf. p 57 et enfin « Les Français face à la guerre d'Algérie » cf. p 72,

M. Benbrahim avec un seul texte portant le titre de « Champ populaire Kabyle » cf. p 20, R. Malek avec un seul texte « Le bras de fer avec l'ordre impérial » cf. p 47, K. Taleb Ibrahimi avec un texte « Les Algériennes et la guerre » cf. p 52, S. Boubakeur avec un seul texte « Le 1<sup>er</sup> Novembre 1954 à Khenchela » cf. p 33, S. Benaïssa avec un seul texte « La langue française : Une part ou une tare de notre histoire » cf. p 160.

### 3.2.3. Analyse des textes

Dans le manuel de troisième année du cycle secondaire, le programme de français est réparti en quatre projets. La visée scientifique est programmée dans le premier projet dont l'intention de communication est « exposer pour manifester son esprit critique ». Ce projet contient trois séquences s'intéressant à un fait historique.

Notre attention est portée sur le choix des thèmes de ces séquences. En effet, le fait historique dominant est l'histoire de l'Algérie avec la colonisation française. Nous proposons les titres suivants : Histoire de la guerre d'Algérie, Histoire des arabes : l'Islam et les conquêtes, La société européenne d'Algérie, Histoire du 08 mai 1945, Le 1<sup>er</sup> novembre 1954 à Khenchela, Femmes algériennes dans les camps, Une guerre sans merci, L'histoire des peuples colonisés, Les Algériennes et la guerre, etc. Nous remarquons l'absence du facteur interculturel dans les textes proposés dans le premier projet. Par contre, il y a une dominance des textes qui traitent le thème du colonialisme français en Algérie. Nous notons 18 textes contre trois seulement qui traitent d'autres thèmes à savoir la coupe du Monde, l'informatique et les mathématiques. Nous constatons que l'interculturel, en Algérie, se réduit à un aspect purement négatif porteur d'une idéologie destructrice, aliénante, néocolonialiste sans insister sur l'aspect humaniste et éducatif d'une démarche qui aspire à propager une culture de paix, conduire l'apprenant à adopter une attitude plus clairvoyante de l'Autre.

Les deux projets suivants sont à visée argumentative, le premier intitulé : « Dialoguer pour confronter des points de vue » et le deuxième intitulé : « argumenter pour faire réagir ». Le dernier projet a pour thème le fantastique.

Les activités proposées dans ce manuel visent à renforcer les compétences déjà installées pendant les années précédentes.

## Projet 1

### Séquence 2

**Texte : Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX. Page 27.**

Ce texte intitulé « Delphine pour mémoire » est extrait de l'œuvre « Actualité de l'émigration » paru en 1987 à Paris. L'auteur Didier Daeninckx y évoque des événements en rapport avec l'histoire de l'Algérie et qui se sont déroulés à Paris entre 1961 et 1962.

Comme c'est le cas de plusieurs textes, « Delphine pour mémoire » combine entre la séquence narrative et la séquence descriptive dont la dominante est narrative. L'auteur narre les souvenirs de son enfance. La thématique générale du texte est celle de la dénonciation de toute forme d'oppression, de discrimination et de violence à l'égard des immigrés voire des Algériens.

L'auteur dans le texte témoigne d'une réalité historique révoltante et dénonce les atrocités commises à l'égard des émigrés de France par le système colonial. Effectivement, le texte est avant tout une critique de la guerre, une contestation contre cette amnésie volontaire et ce silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial. De ce fait, l'auteur justifie sa position envers les victimes de la répression coloniale. En d'autres termes, il est contre l'oubli de ces victimes parce qu'en fait, elles sont nombreuses. Son but étant de convaincre et persuader son énonciataire, de le diriger et l'orienter vers une réalité vécue.

Il s'agit d'un témoignage relaté par « un enfant de colon », ce qui renforce bien entendu sa « *crédibilité* ». L'origine française de ce témoin aiderait l'apprenant de cette langue à s'écarter des clichés et stéréotypes véhiculés, dans le sens où certains Français d'Algérie étaient contre la répression commise par le système colonial. Ce cours permet un débat différent d'où l'ouverture des esprits de nos apprenants.

Le texte traduit des sentiments d'effroi, de douleur et de colère et appelle à la solidarité et au respect d'Autrui.

Dans la première partie, le narrateur/ personnage projette successivement et en toute subjectivité une réalité vécue, à savoir des scènes choquantes comme l'humiliation d'un Algérien inconnu par deux policiers Français, l'assassinat de deux jeunes Italiens et de Delphine Renard-une gosse de cinq ans- ainsi que la perte de Suzanne Martorelle à Charonne.

Dans le premier paragraphe, l'auteur se souvient d'un évènement qui a eu lieu à Paris lorsqu'il avait dix ans. Il exprime, dans le deuxième paragraphe, sa fraternité et solidarité avec un citoyen Algérien, impuissant, qui a été humilié devant tout le monde par les policiers Français.

De même, le troisième paragraphe montre l'aspect cruel, brutal et impitoyable des représentants de l'Etat Français envers deux immigrés Italiens. Ce comportement barbare relève de la haine et la rancune que ressentait la police française envers les immigrés, nous citons à titre d'exemple la phrase qui le justifie : « ils étaient trop mats de peau », donc confondus à des Algériens.

Dans ces trois paragraphes, l'enseignant du FLE peut s'arrêter un moment devant les mots « la République », « Aubervilliers » afin d'expliquer aux apprenants que le mot République désigne le système ou régime politique de l'Etat Français et que « Aubervilliers » est un quartier de Paris. Dans le premier paragraphe il s'agissait d'un immigré Algérien alors que dans le troisième c'étaient des Italiens voulant sous-entendre par là que la France est un pays d'immigration où nous pouvons rencontrer des hommes appartenant à différentes nationalités et que Aubervilliers était une ville cosmopolite.

Dans la deuxième partie du texte, l'auteur manifeste son grand étonnement devant l'ampleur d'un drame qu'il lui a pris vingt longues années afin de découvrir. En effet, « Delphine », personnage principal aux yeux de l'enfant de 12ans, se trouve instinctivement au même titre d'importance que des centaines d'autres actants animant des évènements comme le massacre du 17 octobre 1961 et la répression de la manifestation anti-OAS du 08 février 1962 menés par la police de Maurice Papon, préfet de police de cette ville.

Dans cette partie, qui contient des énoncés ancrés dans le passé, l'auteur évoque le sort des victimes qu'il n'a pas vues mais découvertes et qu'il énumère et nous fait découvrir, à notre tour. Cette partie résume le processus et les circonstances de la réalisation de l'ouvrage en question et justifie le choix de son titre.

Dans le troisième paragraphe, l'auteur porte son témoignage sur les évènements sanglants et très offensants survenus au cours des manifestations du FLN, à Paris pendant la révolution algérienne. Nous pouvons citer à titre d'exemple, l'incident qui s'est produit le 08 février 1962, dans la station Charonne et les manifestations des ouvriers. Ces évènements ont été comparés à ceux de la Commune de Paris comme l'indique l'auteur « je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis



la commune ». Les événements généralement qualifiés de massacre du 17 octobre 1961 sont le fait de la répression meurtrière, par la police française d'une manifestation d'Algériens organisée à Paris par la Fédération française du FLN, ici l'enseignant du FLE peut ouvrir une parenthèse afin de revenir sur l'Histoire de la France et expliquer aux apprenants les évènements de la Commune de Paris.

Dans les derniers paragraphes, l'auteur fait référence à son ouvrage « *Meurtres pour mémoire* » dans lequel il dénonce les répressions sanglantes et les crimes commis par le système colonial. L'auteur énumère quelques noms de victimes qu'il tient à défendre contre l'amnésie volontaire et l'oubli prémédité dans des chapitres portant leurs identités pour mémoire.

Pour conclure, l'auteur accuse les représentants de l'Etat Français d' :

- Assassiner et ôter la vie à des milliers de personnes ;
- Avoir effacé leurs noms et leurs identités.

Il les accuse de toutes les horreurs et atrocités commises par le système colonial contre les immigrés de France pendant l'occupation. Sa position est clairement énoncée à la fin du texte.

L'histoire n'est pas uniquement la narration mais aussi ce que les faits ont provoqué comme douleur, comme souffrance et comme misère. L'auteur n'est plus neutre, il se veut partisan d'une vérité que le système colonial veut cacher ou nier. Il tente de partager avec le (s) lecteur (s) les émotions, les jugements et sa position par rapport aux faits relatés qui manifestent son refus des comportements abusés de ses compatriotes. Cela montre l'une des attitudes des Français qui aspirent à la paix, la sérénité, la tolérance et la promotion des valeurs humanistes.

**Inserer le texte de « DELPHINE POUR  
MEMOIRE Page 27**

**Insérer le texte de « DELPHINE  
POUR MEMOIRE » page 28.**

## **Projet 3**

### **Séquence 2**

#### **Texte : L'appel du 31 octobre 2000. Page 154.**

Le texte « l'appel du 31 octobre 2000 » traite la même thématique qui a été développée dans le texte « Delphine pour mémoire ». Cet appel signé par douze intellectuels français et publié dans le journal « *l'Humanité* », un journal français très célèbre en France et ailleurs. Dans une lettre datée du 16 mars, adressée aux candidats à l'élection présidentielle française, les signataires de l'appel condamnant la torture pendant la guerre d'Algérie, affirment « attendre des candidats à la présidence de la République qu'ils prennent une position claire et réfléchie sur ce problème ».

Ces derniers avaient, le 31 octobre 2000, demandé au chef de l'Etat M. Jacques Chirac et au premier ministre M. Lionel Jospin, de condamner publiquement la torture perpétrée au nom de la France durant la guerre d'Algérie. Ils les interpellent pour qu'ils « prennent position » sur ce problème dont la mémoire algérienne et la mémoire française resteront hantées par les horreurs et atrocités qui ont marqué la guerre d'Algérie, tant que ces actes restent impunis.

« Les soussignés ont lancé le 31 octobre 2000 un appel au président de la République et au premier ministre pour qu'ils reconnaissent la responsabilité de l'Etat français dans les crimes qui ont été commis en Algérie par l'armée et la police française », écrit le signataire de la lettre, Charles Silvestre, rédacteur-en-chef- à l'Humanité.

La position des signataires de cet appel et de l'écrivain Didier Daeninckx est clairement énoncée à la fin des deux textes. Ils accusent le silence officiel devant des crimes commis par le système colonial et le considèrent comme un complice avec les assassins. Effectivement, les auteurs participent à un débat d'actualité : le devoir de mémoire et les atrocités commises par le système colonial pendant l'occupation française.

Trente-huit ans après l'indépendance de l'Algérie, ces Français ont demandé à leurs responsables de rendre justice au peuple algérien, longtemps opprimé, et décident de suivre une démarche de vérité et de justice. Les textes établissent une distinction entre le peuple français et les représentants du régime colonial. De cette manière, les deux textes s'inscrivent dans le discours culturel dans la mesure où ils luttent contre toute forme de violence, d'oppression et d'injustice. C'est un discours qui a pour objectif d'ancrer l'idée

de respect et de tolérance entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste.

Lors de la séance, l'enseignant de FLE peut signaler aux apprenants quelques informations culturelles sur la langue française à savoir :

- Faire connaître le régime politique Français ;
- Approcher l'univers géographique de la France (la France est un pays méditerranéen comme l'Algérie) et connaître les pays limitrophes;
- Connaître quelques villes Françaises (la capitale Paris et les villes limitrophes comme Aubervilliers, Bezons, Vincennes) et leurs caractéristiques. Il ajoute le nom de la station du métro Charonne qui s'appelle actuellement Bonne Nouvelle.
- Evoquer les événements historiques qui se sont déroulés en France entre 1961 et 1962, d'ailleurs l'exercice de production orale à la page 29 demande aux apprenants de faire une petite recherche documentaire sur l'Histoire de la France.
- Connaître quelques personnalités politiques françaises comme : M. Jacques Chirac, M. Lionel Jospin, M. André Malraux, les douze intellectuels français ;
- Evoquer les valeurs morales telles que la justice la vérité et la tolérance ;
- Les textes font allusion à la devise de la France qui est « Liberté Egalité Fraternité ». Le mot « Liberté » comporte deux sens : un sens territorial dans la mesure où les auteurs dénoncent toute forme de guerre et d'occupation. Le terme vise également la liberté d'opinion et d'expression comme par exemple, la liberté de la presse dans la mesure où les textes sont écrits par des auteurs de nationalité française, publiés dans des quotidiens politiques français. Ces textes constituent en même temps une sorte de dénigrement et de critique contre la politique française et les grands responsables de ce pays. La France est le pays de la Liberté, l'Egalité et la Fraternité dans la mesure où les destinataires de ces textes : Didier Daeninckx et les intellectuels français demandent à leurs représentants de condamner la torture et d'assumer la responsabilité, afin de promouvoir l'esprit d'égalité et de fraternité sans aucune discrimination d'époque et de lieu , et afin de se tourner vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation et l'antagonisme afin de briser les barrières et vivre dans un seul et grand village.
  - Pour conclure, les apprenants du FLE parviennent à faire la différence entre les positions des citoyens français et les représentants et l'Etat français et

découvrir l'une des attitudes des Français qui aspirent à la paix et au dialogue avec les autres peuples ;

- S'initier à la lecture de paix et de non-violence ;
- Le manuel évoque aussi l'origine gréco-latine de la langue française et la spécifie de l'argot parisien dans le texte « une boutique singulière » de Théophile Gautier à la page 201.

Insérer le texte « L'APPEL DU 31  
OCTOBRE 2000 ». Page 154

Insérer la suite du texte « L'APPEL  
DU 31 OCTOBRE 2000 ». Page 155



## Projet 3

### Séquence 2

**Texte : La langue française : une part ou une tare de notre histoire de S.BENAISSA. Page 160**

Si on fait une lecture superficielle du titre, nous remarquons deux termes, ce qui nous incite à chercher le rapport entre eux: « la langue française » et « notre histoire ». Le terme « la langue française » est envisagé dans l'absolu, dans toute sa totalité alors que dans l'expression « notre histoire », nous remarquons qu'elle est composée de l'adjectif possessif « notre », qui nous concerne donc désigne une personne particulière ; ce que considère le contenu du texte, le renvoyant ainsi à un peuple précis. En établissant le lien entre l'auteur et le titre, nous remarquons que le texte met en exergue les conflits linguistiques et culturels qui existent entre la langue arabe et la langue française, en d'autres termes nous étudierons la concurrence entre deux cultures, à savoir la culture européenne et la culture arabo-musulmane.

Le paysage linguistique algérien est très complexe en vue de la coprésence de plusieurs langues à statuts officiels et non officiels usées par la majorité des sujets parlants. Evidemment l'Algérie se caractérise par un contexte de plurilinguisme social : l'arabe classique dont l'usage est officiel, le français pour ce qui concerne l'enseignement scientifique, l'arabe dialectal dont l'utilité est majoritaire et enfin le tamazigh.

Le texte en question est le support du troisième projet dont l'objet d'étude est l'Appel, de la séquence 2. Celle-ci a comme objectif « Inciter son interlocuteur à agir », ce qui permet à l'apprenant d'apprendre la stratégie argumentative. Cependant les objectifs linguistiques visés à travers l'étude de ce texte sont :

- Identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs ;
- Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur ainsi que les différents procédés qu'il a employés afin de la défendre.

Le thème général du texte est celui de la double scolarité à gérer, à l'école française et à la médersa, à savoir, les deux langues et les deux cultures en concurrence.

Dans ce texte à dominante narrative se trouve inséré un passage injonctif. L'enseignant et l'élève étudieront la force des arguments usés par le cheikh, leur enchaînement et leur impact sur les parents de l'auteur et de ses camarades.

Le texte s'organise en cinq paragraphes : le premier paragraphe nous informe sur la problématique générale du texte qui est celle de la double scolarité. Le deuxième paragraphe, quant à lui, critique et dénigre le comportement des maîtres de l'école française qui : « prenaient plaisir à mettre à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené, dort en classe, peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus, a besoin d'être surveillé en français, etc. ». Le troisième, quant à lui, expose les arguments du cheikh qui incitait ses élèves à apprendre l'arabe et le français en insistant sur leur réussite à la médersa. Les deux derniers paragraphes évoquaient les conséquences des arguments du cheikh et leur retentissement sur les parents et les enfants particulièrement quand l'auteur dit : « nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh. C'est ainsi que nous étions (...) à la médersa par solidarité avec notre cheikh ».

A travers ce texte, l'auteur algérien nous raconte ses souvenirs marqués par la colonisation. Nous relevons comme composante culturelle de la langue cible les éléments suivants : les fêtes de Noël et de pâques, « l'école et la médersa », « le maître et le cheikh », « l'arabe et le français ». Ces éléments inviteraient l'apprenant à établir un pont entre sa langue et la langue cible, établir la comparaison entre la culture d'origine et la culture étrangère.

En analysant l'énoncé du premier paragraphe « les vacances de Noël et de Pacques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa », nous comprenons que seulement les écoles françaises étaient concernées par ces fêtes contrairement à la médersa qui continuait à dispenser des enseignements. La disjonction « école/médersa » évoque deux systèmes d'enseignement divergents qui renvoient à deux ancrages culturels différents. Alors que l'école française approchait les apprenants algériens de la civilisation française, voire la civilisation gréco-latine, la médersa, quant à elle, essayait de protéger et conserver la civilisation arabo-musulmane ainsi que les traditions algériennes menacées par la colonisation qui voulait évincer l'identité arabo-musulmane en voulant lui inculquer l'identité française en répétant que : « l'Algérie est française ».

Les parents, conscients de la situation du pays à cette époque, se trouvaient obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française afin d'apprendre le français : la langue de travail et de commodités quotidiennes et courantes. Pendant ce temps, pour conserver leur propre langue et culture, les parents ont également inscrits leurs enfants dans les médersas et les

écoles islamiques. Si on s'arrête un peu sur la désignation « le maître » et le « cheikh ». Le « maître » est un instituteur, un professeur chargé d'enseigner et de transmettre un savoir. Quant à l'appellation du « cheikh », elle désigne la personne qui est, certes, chargé d'enseigner et d'éduquer mais qui exerce un pouvoir et une autorité sur les enfants et leurs familles voire parents.

Dans le quatrième paragraphe, le cheikh établit une comparaison voire une confrontation dans laquelle il explique la nécessité d'apprendre une langue et d'aborder une culture qu'elle soit nationale ou étrangère, en soulignant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche pas de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures. De plus, la religion islamique ne l'interdit pas mais au contraire, elle encourage cette ouverture et malgré la différence, nous pouvons toujours chercher des liens de convergence et de rapprochement qui unissent tous les êtres humains car malgré nos différences, nous appartenons tous à la même famille biologique, celle du genre humain. Le cheikh avance que l'apprentissage de l'arabe est inéluctable pour le développement de l'Algérie et aussi pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres aussi alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut négliger afin de s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés et surtout de s'affirmer.

L'enseignant de FLE devrait accorder aux apprenants la chance de réfléchir et d'établir la différence entre deux univers linguistiques et découvrir ainsi deux univers culturels qui sont l'école et la médersa. Il peut également renseigner sur la culture étrangère, à savoir la culture française comme les fêtes religieuses, les vacances des Français, etc. Le texte en question peut amener l'enseignant et les apprenants à s'interroger sur le statut de la langue française en Algérie, avant et après l'indépendance.

**Insérer le texte « LA LANGUE FRANCAISE :  
UNE PART OU UNE TARE DE NOTRE  
HISTOIRE ». Page 160.**

**Insérer la suite du texte « LA LANGUE  
FRANCAISE : UNE PART OU UNE  
TARE DE NOTRE HISTOIRE ». Page  
161.**

## Projet 4

### Séquence 1

#### **Texte : « la Main » de Guy de MAUPASSANT. Page 182.**

Le dernier projet a comme objet d'étude « la nouvelle fantastique » dont l'intention communicative est de raconter pour exprimer son imaginaire. Afin d'atteindre cet objectif, le projet s'organise en trois séquences : « Introduire le fantastique dans un cadre réaliste », « Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique », « Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ».

Le dernier projet du manuel scolaire, destiné particulièrement aux filières « Lettres et philosophie et Langues Etrangères », contient plusieurs textes de cet auteur dont des extraits de romans et quatre nouvelles : « La Main », « La peur », « Qui sait ? » et « L'apparition ». Ainsi l'enseignant de FLE se trouve obligé de présenter Maupassant à ses apprenants : sa vie, son style d'écriture et ses différentes œuvres.

Les textes de Maupassant mettent en scène des personnages qui se meuvent dans le monde littéraire, son style d'écriture qui se présente, au fur et à mesure, que nous avançons dans la lecture de ses textes. Le choix des personnages ainsi que la description minutieuse des lieux et des personnages constituent une première information sur les courants littéraires français à savoir : le naturalisme et le réalisme. Par suite, les textes serviront à approcher les apprenants de la littérature française, particulièrement, des courants littéraires qui ont marqué cette littérature.

Pour initier l'apprenant à la nouvelle fantastique, l'enseignant devrait lui expliquer ce qu'est le monde fantastique où se mêlent le réel et le surnaturel. Le point de départ de la nouvelle est réaliste, puis interviennent des éléments surnaturels qui ont été annoncé par divers indices. Nous pouvons citer à titre d'exemple ; certains lieux, comme un paysage lugubre qui est signe de deuil ou de mort, sombre ou un lieu isolé, ou certains moments comme par exemple à minuit ou en hiver, etc., sont particulièrement propices aux manifestations surnaturelles.

Le récit s'achève toujours en laissant le lecteur choisir entre une explication rationnelle et une explication surnaturelle.

Guy de Maupassant est un auteur de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle qui s'est beaucoup essayé au genre de la nouvelle, genre qu'il a exploré dans deux directions, la nouvelle réaliste et la nouvelle fantastique. Parmi ces dernières, on trouve « La Main ».

« La Main » est une nouvelle fantastique qui raconte comment un Anglais qui gardait chez lui une main arrachée à un ennemi se fait assassiner sans que l'on retrouve le coupable, même si le texte suggère que ce pourrait être la main la coupable. On notera une autre définition de la vendetta : il s'agit d'une vengeance qui s'exerce entre familles, le crime ou l'offense se transmettant à toute la parenté de la victime comme la Corse, Sardaigne, Sicile, etc.

La nouvelle « La Main » évoque l'une des coutumes de l'île française la Corse qui est la vendetta. La vendetta est une pratique ancestrale observée par une famille qui organise sa vengeance contre une ou plusieurs personnes qui ont attenté à la vie de l'un de ses membres.

Dans l'extrait proposé dans le manuel scolaire de troisième année, le narrateur, juge d'instruction, raconte le début de l'enquête, dès que le cadavre de l'Anglais ait été trouvé. On peut se demander en quoi ce passage relève du registre fantastique. Il semble en relever d'abord parce qu'il est marqué par une atmosphère angoissante et ensuite parce qu'il hésite entre deux interprétations.

Il s'agit d'un texte angoissant dans le sens où « La Main » est une nouvelle angoissante pour deux raisons ; parce que, d'une part, l'atmosphère du texte est effrayante et inquiétante et d'autre part, il y règne de l'horreur.

On parlera d'une atmosphère inquiétante aussi bien du point de vue des personnages que celui du lecteur.

Le fait que le récit soit rédigé à la première personne - notons que cet usage est très fréquent dans la nouvelle - permet ici de répandre l'angoisse et l'inquiétude chez le lecteur comme par exemple le juge, en exprimant les sentiments qu'il a ressentis contamine le lecteur qui se prend lui aussi à avoir peur. Cette peur redoublée, du juge et du lecteur, est l'une des caractéristiques du fantastique. Cependant, le narrateur qui est M. Bermutier, souligne lui-même la peur qu'il éprouve. Pour ce faire, il a recours à un champ lexical assez spécial propre à « l'angoisse » lorsqu'il évoque, par exemple, le « frisson » qui lui passa dans le dos, qualifie la figure du cadavre de « noire, gonflée et effrayante ». D'autre part, lorsqu'il s'aperçoit que la main n'est plus à sa place, il écrit : « Elle n'y était plus ». Il s'agit d'une phrase brève, qui résume l'essentiel, et par sa netteté, sert à exprimer l'angoisse tant que la surprise. Cette même surprise est discernable lorsqu'il écrit : « L'Anglais était mort étranglé ! » ; cette proposition, qui paraît objective, est en fait

imprégnée et marquée par la subjectivité du narrateur qui fait ressentir son émotion à l'aide de l'usage du point d'exclamation.

A l'angoisse du narrateur répond celle que traduit et ressort le cadavre lorsque le juge nous dit qu'il « exprime une épouvante abominable ».

Décisivement M. Bermutier insinue une possible folie de Sir John Rowell lorsqu'il parle de « démence » suivie d'une « fureur », terme qui qualifie la colère démesurée et décrit un personnage apparemment insensé.

Cependant la folie est un phénomène en soi frustrant, renforcée chez l'anglais par son habitude de parler seul. Ainsi l'atmosphère de cette nouvelle est angoissante et à ce titre, fait signe vers le registre fantastique ; mais on peut même aller encore plus loin et dire que certains éléments présents dans le texte expriment l'horreur.

La nouvelle entre nos mains qui s'intitule « La Main » exprime l'horreur dans le sens où la description du cadavre est marquée par une certaine horreur, autrement dit, tout exprime qu'« une lutte horrible avait eu lieu ».

La violence qui a conduit au meurtre s'exprime à travers les traces qu'elle a laissées lorsque le narrateur dit : « le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait », deux éléments qui contribuent à laisser de la scène une impression de massacre. Le cadavre est décrit de manière particulièrement atroce et terrifiante ; avec sa figure « noire, gonflée et effrayante ». Quant aux détails du doigt « scié » qui manifestent une immense violence qui est particulièrement étrange lorsque le juge dit : « comment aurait-il pu scier ce doigt », des trous dans le cou dont la violence est renforcée par l'évocation sans détour de « sang » enfin la formulation de l'hypothèse selon laquelle Sir John aurait pu être « étranglé par un squelette » intensifient l'horreur de la description. La main, elle-même est d'ailleurs qualifiée d'« horrible ».

Ainsi, ce texte apparaît comme fantastique, particulièrement, à cause de l'atmosphère inquiétante qu'il émane. Mais l'atmosphère n'est pas seulement inquiétante en soi : elle l'est aussi et surtout parce qu'un mystère réel entoure cette affaire. Ce texte est marqué par une profonde indécision et sème le doute dans l'esprit du personnage comme dans celui du lecteur. Or, ce doute est caractéristique du registre fantastique.

L'incertitude est aussi une caractéristique de la nouvelle fantastique. L'extrait « La Main » est marqué par une profonde incertitude, cette dernière au fondement même du



registre fantastique : les personnages et les lecteurs se trouvent face à un crime inexplicable dont la situation paraît énigmatique et indécidable.

D'un côté, il s'agit d'un crime inexplicable ; la mort de l'anglais est bien, comme était annoncée au début de la nouvelle, « inexplicable ». Le narrateur l'annonce de prime abord quand il déclare : « on ne put jamais trouver le coupable », ainsi, l'emploi de la double négation insiste sur ce point plus l'usage de l'adverbe « jamais » souligne le mystère éternel qui rôde autour de cette affaire qualifiée d'inexplicable. A cet égard, on remarque que les négations sont très nombreuses dans le texte comme : « on ne découvrit rien », « aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble », « les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés », « il ne soupçonnait personne ». Concrètement les conditions qui entourent le crime s'avèrent donc donner l'impression qu'il n'a pas pu être commis. Donc aucune explication logique n'est réalisable et le lecteur est donc conduit, à la manière des femmes de l'assemblée, à conclure à une interprétation surnaturelle. Mais là encore, il semble qu'une interprétation surhumaine voire surnaturelle ne s'impose avec efficacité. A cette mention d'un crime « inexplicable », la nouvelle ainsi que le juge substituent celle d'un crime « inexplicable ». C'est ainsi que deux interprétations semblent en concurrence.

D'un autre côté, le lecteur est partagé entre deux hypothèses illustrées chacune par les personnages de la nouvelle. D'un côté, le lecteur imagine une explication rationnelle et sensée est suggérée par la déposition du domestique qui rapporte que Sir John avait reçu des lettres brûlées au fur et à mesure. Or cet élément va dans le sens de la rationalisation dans le sens où son vrai ennemi aurait donc guetté Sir John et l'aurait menacé à l'aide des lettres. Le fait qu'il parle haut dans le même sens : le domestique nous dit qu'il conversait « comme s'il se fût querellé avec quelqu'un ».

En tout état de cause, la folie mentionnée de l'Anglais est classique dans le récit fantastique où le personnage affabule souvent à cause des troubles psychologiques. Cependant, même dans ce cas, le meurtre ne s'explique pas. Ainsi, une autre explication irrationnelle, cette fois-ci, est suggérée.

Le fait que Sir John a été étranglé semble désigner la main comme l'auteur du crime ; la proposition « on dirait qu'il a été étranglé par un squelette », phrase prononcée par le médecin, qui représente la voix de la raison, avec l'emploi du conditionnel planer le doute. C'est, donc, le doute qui domine dans ce récit, avec des expressions qui soulignent cette incertitude comme : « on ne sait comment », « qu'on aurait dits ... ».

Les deux interprétations sont concurrentes sans que l'on puisse choisir. De même que le narrateur ne peut affirmer laquelle des deux est la bonne. Le lecteur hésite, lui aussi. Ce pendant cette indécision est caractéristique du fantastique.

Les deux interprétations sont concurrentes sans que l'on puisse choisir. De même que le narrateur ne peut affirmer laquelle des deux est la bonne. Le lecteur hésite, lui aussi. Ce pendant cette indécision est caractéristique du fantastique.

En guise de conclusion, cet extrait de « La Main » est marqué par le registre fantastique. Tant son atmosphère angoissante que l'hésitation diffusée dans le texte renvoient à cette tonalité et sont ici utilisées de façon exemplaire. Ce texte inquiète le narrateur et sème le doute dans son esprit, ce qui se répercute chez le lecteur.

Même si le narrateur prend, à la fin de la nouvelle, le parti du rationnel, le lecteur, quant à lui, semble condamné au doute et à l'hésitation.

**Inserer le texte « La main ». Page 182.**

**Insérer la suite du texte « LA MAIN  
(SUITE). Page 184.**

**Insérer la suite du texte « LA MAIN ».**

**Page 185**

**Insérer la suite du texte « LA  
MAIN (SUITE). Page 187.**

**Insérer la suite du texte « LA  
MAIN (SUIITE)». Page 188.**

**Insérer la suite du texte « LA MAIN  
( SUITE ET FIN) » Page 190**



**Insérer la suite du texte « La MAIN  
(SUIITE) ». Page 191**

### 3.2.4. Analyse des thèmes du manuel scolaire

Le contenu du manuel scolaire algérien est varié et riche en textes littéraires et scientifiques, un manuel qui contient différents textes touchant à tous les genres et tous les auteurs connus mondialement, Américains, Africains, Français, Algériens, Marocains, etc., et des textes de l'UNESCO qui appellent à la solidarité.

L'étude analytique des textes proposés dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les thèmes et le lexique des textes rassemblés dans le manuel scolaire. En effet, les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage bien précis.

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> AS secondaire tend à refléter un aspect universel qui tourne autour du monde et de l'être humain. La morale tourne particulièrement autour de la paix, la solidarité et la liberté. Ces thèmes reviennent presque dans tous les projets. En effet, ce choix traduit la tendance des concepteurs du manuel scolaire à véhiculer une idéologie qui tend vers l'universalisme et la mondialisation.

Le manuel scolaire témoigne de la part accordée aux textes scientifiques à travers de multiples thématiques. Soulignons que même certains textes scientifiques comportent et circulent une idéologie moralisatrice comme le texte intitulé « Main » à la page 06. Il s'agit d'un texte descriptif rédigé par un chirurgien, spécialiste de la greffe de la main. Globalement, le texte semble être purement scientifique mais une lecture approfondie permet de révéler sa morale. Le texte circule l'idée que l'homme doit être un citoyen actif, car il est le seul être capable de réagir et de changer le monde, dont la main représente l'être humain. Il s'agit d'une figure de style par laquelle on désigne le tout par la partie, le contenu par le contenant, etc. Ce qu'on appellera « La métonymie ».

La culture véhiculée par la langue française ne se limite pas à la culture des Français ou de la France mais elle englobe également la diversité culturelle des pays francophones de l'Afrique, de l'Europe ou de l'Amérique. En effet, dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en Algérie, particulièrement au lycée, on aborde des textes choisis qui n'appartiennent pas uniquement aux auteurs français mais aussi aux auteurs d'expression française comme des auteurs maghrébins par exemple. Dans ce cas, nous pouvons dire que les textes abordés en classe de langue véhiculent et transmettent, sur le plan symbolique, une culture francophone. Prenons par exemple le premier projet qui

comporte plusieurs textes dans lesquels nous repérons une culture algérienne qui régnait à l'époque du colonialisme.

Dans le manuel scolaire nous découvrons également un certain nombre de références qui renvoient à la culture française ; référence à la France, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, grâce à des noms de personnages très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture française, en l'occurrence des écrivains, des scientifiques, des politiciens, etc. La plus part des textes du manuel sont des textes littéraires, extraits de chefs-d'œuvre de grands auteurs français. Ainsi, le texte littéraire est considéré comme étant le meilleur représentant d'une société car il reflète sa réalité et transmet son héritage. Nous pouvons citer à titre d'exemple certaines références ;

D'abord les références géographiques françaises sont nombreuses dans le manuel scolaire comme : Alsace, Lorraine, Aubervilliers, Paris, Ajaccio, Marseille, Lyon, Bordeaux, etc. Nous trouvons également des références francophones telles que le Luxembourg, etc. Nous y voyons aussi le nom de la mer la Méditerranée. En effet, le manuel scolaire fait preuve d'ouverture sur la France. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est important de situer géographiquement le pays où l'on parle cette langue et profiter pour évoquer les habitudes et les comportements quotidiens dans lesquels s'inscrit la communication.

Ensuite, nous trouvons des références littéraires et artistiques, en effet le manuel intègre des extraits littéraires et des textes d'auteurs français très connus, nous pouvons citer : Voltaire, G. De Maupassant, P. Valéry, T. Gautier, etc. Dans le manuel scolaire, nous notons un poème de l'écrivain et musicien de jazz français, Boris Vian. Le manuel évoque également le nom du philosophe J.J. Rousseau et du scientifique Louis Braille et son invention légendaire, celle de l'écriture des non-voyants. L'enseignant peut s'arrêter sur ce sujet et demander aux apprenants de se renseigner sur les différents musiciens de jazz les plus célèbres mondialement notamment Scot Joplin, Charlie Parker, Billie Holliday, Dizzy Gillespie, etc. Il peut aussi demander aux apprenants de se renseigner sur les courants littéraires qui ont marqué la littérature française à savoir, le romantisme, le réalisme, le naturalisme, le surréalisme, etc.

La représentativité des écrivains français semble être significative dans le manuel, objet de notre analyse. Ils y occupent une place en comparaison avec les autres. Une telle représentativité nous permet de dire que ce choix des auteurs est certainement voulu par les

concepteurs du manuel pour, au moins, donner aux apprenants l'aubaine de connaître la langue française et les écrivains français, surtout les plus célèbres.

Quant aux références politiques, le manuel évoque à plusieurs reprises le régime politique et administratif français : la France est une République divisée en départements et en communes également. Il y figure aussi le nom de l'ancien président M. J. Chirac et son premier ministre L. Jospin, le ministre A. Malraux, etc. Citons également des articles de journaux français tels que Le Monde et l'Humanité.

Enfin nous relevons également des références historiques car le manuel scolaire fait référence, souventefois, à l'Histoire de la France particulièrement dans le premier projet dans lequel il mentionne l'histoire des relations algéro-françaises. La guerre d'Algérie a sa place dans les programmes de l'enseignement secondaire. C'est ainsi que l'exercice de production orale, à la page 29, demande aux apprenants de mener une petite enquête sur certains événements qui ont eu lieu en France, à une période précise, qui se situe entre le 17/10/1961 et le 08/02/1962. Au sujet des personnalités, nous trouvons dans le manuel des noms des rois comme Louis XV et Louis XIII, à la page 201.

En fait, nous pouvons parler de la présence de la culture étrangère, c'est-à-dire la culture de la langue cible à savoir la langue française car elle est représentée d'une manière hétéroclite. En effet, la France est représentée à travers des objets intellectuels. En ce sens, les références concernant les Français leur donnent l'image des citoyens civilisés, évolués, plaisants et pacifiques.

Donc il y a une prise en considération de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues étrangères. De là, il reste aux enseignants d'acquérir un savoir-faire pour se servir des thèmes proposés dans le programme, afin de former des apprenants tolérants ayant des esprits ouverts, cultivés et conscients de ce qui se passe autour d'eux, parce que pour être au cœur de la mondialisation qui envahit le monde aujourd'hui, il faut des connaissances sur ce monde et ces dernières doivent être mises perpétuellement à jour.

## 4. L'interculturalité dans le contexte scolaire algérien

Nous allons nous pencher maintenant sur l'enseignement de la culture, son rôle, son statut et sa place dans le manuel de Français Langue Etrangère.

En Algérie, pendant plusieurs décennies, la langue étrangère était un vecteur de technologie et un outil de communication dont les marques culturelles étaient trop souvent masquées voire évincées. La réforme enclenchée dans le système éducatif a remis en question la politique linguistique et pédagogique antérieures, d'où la nécessité d'enseigner une langue associée à son substrat culturel pour, ainsi, tenter de l'intégrer au système de valeurs de la culture des apprenants.

La langue française est une belle langue mais difficile à maîtriser, c'est une langue parnassienne, poétique et de grande culture ; c'est la langue de la littérature, de la science et de la technologie. Il s'agit de la langue d'une littérature universelle qui nous permet d'accéder aux chefs-d'œuvre des grands écrivains classiques. Elle est, également, vue comme un moyen d'ouverture et d'enrichissement de l'esprit de l'apprenant, c'est ainsi que les curricula (2011 : 46) la définissent comme suit :

« La langue étrangère est un facteur d'enrichissement de l'esprit de l'apprenant. Elle est également considérée comme une fenêtre ouverte sur le monde. Son enseignement contribue à former la personnalité de l'apprenant aux niveaux intellectuel, social et psychologique, à la développer d'une globale et équilibrée, à consolider sa langue nationale et à conforter sa culture pour qu'elle interagisse avec les autres cultures tout en renforçant les relations entre les peuples ».

Autrement dit, l'enseignement des langues étrangères participe au développement de l'apprenant dans toutes ses dimensions : cet enseignement doit à la fois lui permettre d'assimiler les valeurs nationales, de lui inspirer la fierté de son identité nationale et la volonté de la défendre si cette dernière est menacée, de comprendre le sens de la démocratie et de l'unité nationale et enfin de s'ouvrir sur le monde. L'apprenant doit être en mesure d'identifier et de reconnaître les différences entre les sociétés voire les peuples et de les respecter créant ainsi un pont entre sa propre culture (maternelle) et celle associée à la langue qu'il apprend (cible).

A la différence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la transmission de connaissances sur un pays ou une culture étrangère n'est pas l'objectif principal des manuels de langues. Le but est avant tout de rendre les élèves capables de parler correctement une langue. Ce n'est qu'au sens large qu'on peut dire qu'en acquérant une

langue étrangère, les élèves apprennent aussi à connaître une autre culture. Chaque manuel de langue contient un nombre non négligeable d'informations sur le pays en question. Progressivement, les élèves apprennent non seulement de nouveaux mots et des structures grammaticales, mais collectent également toutes sortes d'informations sur la France et les pays francophones, le comportement de leurs habitants et des situations de communication jusque là inconnues.

Faut-il rappeler que l'enseignement de la langue est indissociable de celui de la culture et qu'une compétence communicative exige une compétence culturelle. L'une ne peut pas fonctionner sans l'autre. Donc enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel ; il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur. Alors il ne s'agira plus d'un défi linguistique mais d'un défi interculturel.

L'apprenant de la langue étrangère n'a pas seulement besoin de compétences linguistiques comme les connaissances grammaticales par exemple mais il a également besoin d'avoir la capacité d'utiliser la langue dans des situations sociales, de réinvestir ce qu'il a appris dans des situations extrascolaires. Il ne s'agit pas ici d'imiter le locuteur natif ou de s'approprier son identité sociale. En ce sens Moirand, S. (1982 : 20) ajoute au concept de « *compétence de communication* » le sens supplémentaire de :

« (La) connaissance et (l') appropriation des règles sociales et des normes d'interaction, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Ainsi, la compétence culturelle n'est que la composante socioculturelle de la compétence communicative. Zarate, G. (1986 : 08) définit le concept de « compétence culturelle » comme :

« Un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir duquel se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée ».

L'objet de l'acquisition de la compétence culturelle sera la culture partagée.

Il est évident que le domaine de l'interculturel est complexe et plein d'obstacles mais il ne doit pas nous conduire à abandonner cette démarche. Il faut cependant insister sur le fait que dans cette démarche, l'enseignant est un élément important. L'interculturel suppose clairement une position d'ouverture et de découverte de l'Autre de la part de l'apprenant et peut-être dans certains cas aussi de la part de l'enseignant. On ne doit pas se contenter de superposer les éléments culturels dans le manuel, il faut que l'enseignant continue à fusionner et relier les cultures en question, qu'il motive ses apprenants.

Dans le contexte scolaire algérien, la démarche interculturelle est laissée au gré des enseignants. L'idéal serait donc d'amener l'apprenant à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et diversifiées. Même si cet idéal se révèle comme difficile à atteindre dans le contexte scolaire algérien, il faut cependant éviter les exercices vides de sens où les éléments linguistiques sont répétés mécaniquement, en dehors de tout contexte signifiant. Nous avons constaté que les textes proposés dans le manuel scolaire ne proposent aucune piste d'exploitation dans le sens d'une réflexion approfondie sur l'autre culture.

Le contenu culturel, concernant les valeurs patriotiques nationales, religieuses, devrait faire l'objet de comparaisons dans l'intention d'une interculturalité menant à l'acceptation et à la compréhension de l'Autre, de l'Etranger.

Une étude analytique des éléments culturels véhiculés dans les textes proposés dans le manuel scolaire nous apprend que ceux-ci ne tiennent pas assez compte de la dimension culturelle de la langue française. Autrement dit, le français est enseigné en tant qu'un instrument de communication. En revanche, il faut envisager un support plus révélateur de la culture française et ainsi favoriser l'échange entre les cultures en vue de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant. Il s'agit d' :

- Identifier les éléments significatifs de la culture cible.
- Etablir une analyse comparative entre certains faits culturels dans les deux cultures.
- Relativiser les points de vue et de remodeler les représentations.

La meilleure façon d'initier les apprenants à la communication interculturelle serait de les faire entrer immédiatement en contact avec des Français natifs. L'apprenant a cependant besoin d'être imprégné de la culture de la langue enseignée afin de pouvoir l'utiliser dans son contexte socioculturel comme par exemple, un voyage en France.

Ainsi il faut prendre en charge la compétence culturelle dans le manuel scolaire dans le but de fournir à l'apprenant des compétences linguistiques en langue étrangère alliées à des éléments culturels qui lui correspondent, l'amenant ainsi à regarder l'Autre, à comprendre ses valeurs, ses jugements et surtout à le respecter sans pour autant oublier ses propres jugements de valeurs.

Malgré les difficultés rencontrées dans la maîtrise de la langue française, les apprenants sont disposés à apprendre cette langue étrangère. Ils sont motivés par le fait que

la langue étrangère est une langue largement utilisée dans le monde entier, à savoir que c'est une langue de communication mondiale. En effet, les apprenants d'une langue étrangère considèrent le français comme la clé de la réussite et le symbole du savoir étant donné qu'elle est la langue de l'administration et de l'enseignement supérieur en Algérie.

Tous les Algériens en particulier les jeunes, rêvent de vivre à l'étranger, un jour et pensent que la langue/culture françaises constituent le « passeport » vers la France. D'ailleurs, le fait de parler en français est un prestige pour beaucoup de jeunes qui considèrent la culture française comme un moyen d'accéder à la civilisation et au progrès. Il est impossible que les apprenants de cette langue, d'envergure internationale, ignorent complètement la culture cible. Ils ont au moins une idée anticipée, préétablie et héritée de leur entourage ou une image stéréotypée (erronée).

La question de la culture reste un enjeu majeur particulièrement en ce qui concerne la didactique des langues 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. Dans le contexte algérien, aujourd'hui, pris dans l'engouement de la mondialisation, la nécessité de valoriser l'apprentissage des langues étrangères semblent s'imposer. En outre, cet apprentissage ne peut s'effectuer et se faire expurgé de son corollaire culturel en évinçant les enjeux interculturels qu'il engendre. Nous devons donc accorder à la composante culturelle une place considérable notamment dans les cours de compréhension de textes et de production écrite qui nécessitent le recours aux éléments culturels afin d'enrichir le cours.

Nous pouvons dire que l'apprentissage de la culture accorde aux apprenants la chance de découvrir l'une des plus grandes cultures, étant donné que la langue et la culture françaises ne sont pas uniquement celles des Français et de la France mais la langue et la culture de nombreux pays francophones. En ce sens, l'acquisition d'une culture étrangère contribue à la formation de la personnalité des apprenants car ceci leur permettra de connaître et découvrir d'autres modes de vie. Ces connaissances peuvent les aider et les amener à devenir moins prisonniers de leur propre façon de vivre.

De plus, les connaissances culturelles sont envisagées comme un moyen pédagogique qui permet d'éveiller l'intérêt des élèves et de contextualiser leur apprentissage de la langue. Ainsi l'enseignement de la culture peut constituer une motivation pour l'apprentissage du français étant donné que les apprenants sont majoritairement des adolescents dotés d'une forte curiosité, les amenant à découvrir tout ce



qui est nouveau et différent de leur culture. En résumé, recourir aux supports culturels renforce la compétence linguistique des élèves car ces supports tissent des liens entre le linguistique et le culturel car « langue et culture » sont indissociables en didactique des langues. Emile Benveniste explique qu'on ne peut pas dissocier la langue de son aspect culturel parce que ces deux dernières sont, selon lui, « les deux facettes d'une même médaille ». La culture est une partie intégrante de la langue.

Afin de développer la compétence culturelle chez les apprenants, il est nécessaire de prendre en charge la formation des enseignants en organisant par exemple des voyages de bain linguistique dans le pays de la langue étudiée. Cela permettrait de rester en contact avec la culture de la langue cible. Il faut réviser aussi le contenu du manuel et l'enrichir en y introduisant des activités motivantes ainsi que des textes avec des thèmes variés. Pour ce faire, les thèmes doivent toucher à des sujets d'actualité afin de capter l'attention des apprenants.

Les enseignants, quant à eux, ont leur part, et doivent motiver les apprenants et les encourager à lire des romans, des journaux, des revues, etc., et les pousser également à faire des recherches et à se servir de divers outils didactiques comme par exemple les encyclopédies ou Internet tournant autour des thèmes de culture étrangère ce qui leur permettra l'acquisition de certaines connaissances socioculturelles. Faut-il rappeler que la lecture et Internet sont les moyens les plus exploités par les élèves afin d'élever leur niveau en langue française, apprendre une langue étrangère et découvrir d'autres cultures.

Toutefois, avant de développer la compétence culturelle des apprenants, il faut développer leur compétence linguistique qui constitue un pont vers une compétence culturelle. Il faut amener, également, les apprenants à être plus ouverts, plus tolérants et leur donner la volonté de s'approcher de l'Autre en mettant à l'écart les querelles afin de s'accepter les uns les autres dans une atmosphère de sérénité et de partage pour le profit des deux pays. Sachant qu'à travers le premier projet, on veut inculquer des idées destructives dans l'esprit des apprenants en leur rappelant toujours que la France reste l'ennemi éternel de l'Algérie car elle a fait souffrir le peuple algérien pendant plusieurs années. Donc ils encouragent les apprenants à se cantonner sur leur culture et leur identité que de s'ouvrir sur l'Autre.

# Conclusion

Dans ce travail de recherche nous nous sommes interrogée sur la place accordée à la dimension culturelle voire interculturelle dans le manuel scolaire de la troisième année du cycle secondaire. Nous avons tenté de vérifier, par le biais d'une analyse descriptive, la conformité du contenu socioculturel du manuel scolaire aux objectifs assignés par l'institution.

Serre, M. (1996 : 112) déclare que :

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives ».

Faut-il rappeler que la dimension interculturelle pose comme objectif l'acquisition d'une capacité aidant les locuteurs de la langue étrangère à développer des relations de respect mutuel avec des locuteurs d'autres langues. L'interculturel pourrait être un point essentiel dans toute démarche visant à dépasser un enseignement typiquement linguistique de la langue étrangère. En effet, le but majeur de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la capacité à communiquer (la compétence de communication). Pour ce faire, la maîtrise du système de langue ne suffit pas. Il est vrai qu'il faut connaître les règles de son emploi sans pour autant ignorer les règles culturelles qui, en fait, jouent un rôle primordial. Ainsi la prise en considération de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE aide à communiquer efficacement, permet de surmonter et briser toutes les barrières entre les différentes cultures et par conséquent, permet de se libérer des chaînes et des stéréotypes préalablement conçus afin de corriger les représentations de l'Autre.

Afin d'enseigner une langue étrangère porteuse d'un système culturel différent, la prise en considération de la culture d'origine de l'apprenant ainsi que ses représentations de l'Autre s'imposent et ce dans le but d'avoir un jour des citoyens, à la fois représentants de leur propre culture et ouverts sur la culture de l'Autre.

Bien que la culture en classe de langue aide à lutter contre les stéréotypes, la discrimination, la xénophobie et favorise l'approche communicative, l'enseignement du FLE demeure focalisé sur l'aspect utilitaire de la langue dans l'espace scolaire algérien, malgré un discours officiel réformateur incitant à la prise en considération de la dimension culturelle dans les pratiques de classe. La tolérance à la diversité qu'affiche le discours officiel ne se manifeste pas dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AS. En effet, leur but consiste à viser uniquement le perfectionnement de la langue et relègue au second plan la dimension

culturelle/interculturelle dans les supports utilisés pour l'enseignement/apprentissage. Quant à la compétence interculturelle, elle est pratiquement négligée et quand elle apparaît c'est dans des bribes uniquement (Cf. 2<sup>ème</sup> partie : références politiques, géographiques, historiques, littéraires et artistiques).

Faut-il rappeler que la maîtrise d'une langue étrangère, nécessite la prise en charge effective de la dimension culturelle qu'elle véhicule, aspect qui, d'après nous, n'est pas pris véritablement en compte dans le manuel scolaire algérien destiné à la troisième année du cycle secondaire.

Le discours didactique reste orienté beaucoup plus sur la langue et peu allusif sur les aspects culturels. Ainsi les résultats auxquels nous avons abouti convergent vers l'idée qu'il y a une absence presque totale de la compétence interculturelle.

Il est vrai que dans le manuel scolaire, nous avons relevé quelques références qui renvoient à la France, aux conditions de vie des Français, dans les textes intitulés : « Lettre à madame de Francueil » de Jean Jaques Rousseau et « Appel de l'Abbé Pierre ». D'autres ont trait aux relations interpersonnelles et renvoient plus exactement à la solidarité comme dans les textes suivants : « Déclaration sur le droit de l'insoumission dans la guerre d'Algérie », « pourquoi les guerres », « au peuple Algérien aux militants de la cause nationale », « l'appel du 31 octobre 2000 ». Cependant nous constatons un manque de contenus spécifiques à la formation interculturelle.

Ce qui nous amène à dire que sur le fond, les manuels scolaires suivent à la lettre les programmes émis par la tutelle, l'institution et se réfèrent à l'organisation du système scolaire, au programme assigné à la discipline, pour notre cas le FLE.

Pour conclure, l'apprentissage des langues permet de prendre conscience des ressemblances et différences dans les formes d'expressions du monde. L'apprentissage d'une langue étrangère nous met face à cette différence et à cette altérité qu'il est bénéfique d'intégrer, puisque l'éducation à la tolérance et à la paix dépend en grande partie de cette capacité d'intégration de l'Autre.

Il s'agit finalement d'ouvrir des perspectives en réfléchissant à des solutions concrètes qui permettent de relever les défis de l'interculturalité inhérents à tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Outre l'acquisition du savoir socioculturel, l'apprenant, en tant qu'« acteur social », devrait selon le CECRL, être en mesure de « faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ».

Un nouvel idéal humain doit voir le jour. Il est impératif que chaque individu trouve sa place quelles que soient ses origines, quelle que soit sa culture, sa manière de voir, de penser et surtout d'être. Et c'est ainsi que l'Altérité et le respect de l'Autre constitueront les caractéristiques majeures de l'univers interculturel.

# **Bibliographie**

## Ouvrages

Abdallah-Preteceille, M, Porcher, L. 1996. « *Education et communication interculturelle* ». PUF. Paris.

Abdallah-Preteceille, M et Porcher, L (1998). "*Éthique de la diversité et éducation*", PUF. Paris.

Abdallah-Preteceille, M (2005). « *L'éducation interculturelle. 2ème éd., Collection « que sais-je ? »* Editions PUF, Paris.

Argaud, E (2006). « *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, le Français dans le monde » (1961-1976)*, Berne, Peter Lang.

Beacco, J.C-I (2006). « *Education à la citoyenneté et enseignement des langues : valeurs et instruments* ». LEND. XXXV<sup>ème</sup> année, déc.

Beckers, J (2002). « *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité* ». Ed. Labor éducation. Bruxelles.

Beraed, E (1997). « *L'approche communicative théorie et pratique* ». CLE international. Paris.

Bourdieu, P (1982). « *Réponses* ». Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris.

Byram, M (1992). « *Culture et éducation en langue étrangère* ». Ed. Hatier LAL. Paris.

Bollinger, D et Hofstede, G (1987). « *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* ». Editions d'Organisation.

Conseil de l'Europe. (2008). « *Livre sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité* ». Editions du Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Choppin, A (1992). « *Les manuels scolaires : histoire et actualité* ». Ed. Hachette. Paris.

Collès, L (1994). « *Concernant l'interculturel et l'éducation particulièrement son livre Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones* ». Editions modulaires européennes. Bruxelles.

Conseil de l'Europe (2001). « *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* ». Ed. Didier, Paris.

Cuq, J-P & Gruca, I (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », P.U.G.

- Cuq, J-P & Gruca, I (2008). « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». PUG.
- De Carlo Maddalena, M (1998). « *L'interculturel* », *Clé International*, coll. *Didactique des langues étrangères*. Paris.
- Defayas J-M (2003). « *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* », Ed. MARDAGA.
- Galisson, R (1998). « *A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention* ». ELE. Ed. Didier. Paris.
- Leclercq, J-M (2002). « *Figure de l'interculturel dans l'éducation* ». Ed. Conseil de l'Europe.
- Moirand, S (1982). « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Ed. Hachette, Paris.
- Porcher, L (1995). « *Enjeux du système éducatif: le français langue étrangère* ». Ed. Hachette Livre. Paris.
- Porcher, L (1995). « *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline* ». Ed. Hachette, Paris.
- Porcher, L, Abdallah-Preteceille, M (2005). « *Education et communication interculturelle* ». PUF. Paris.
- Puren, C (1998). « *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues* ». Ed. Nathan, Clé international. Collection DLE. Paris.
- Richaudeau, F (1979). « *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique* ». Ed. DUCLOT, GEMBLoux, Belgique.
- Richaudeau, F (1979). « *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique* ». UNESCO/ Diffusion Retz. Paris.
- Rocher, G (1969). « *Introduction à la sociologie générale* ». HMH. Montréal.
- Seguin, R (1989). « *L'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique* ». UNESCO.
- Séoud, A (1997). « *Pour une didactique de la littérature* ». Les éditions Didier, Paris.
- VERRIER, J(1994). « *De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture* ». Ed Crédif –Hatier-Didier, LAL.
- Zarate, G (1993). « *Représentation de l'étranger et didactique des langues* ». Éd Didier Col. CREDIF ESSAIS, Paris.



## Revues

Bouguera, T (2008). « *Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE : Enjeux et perspective*. Cahier de langue et de littérature, n°5, Université Mostaganem.

Cervera, R (2009). « *A la recherche d'une didactique littéraire* » in Synergies chine n° 4.

Courtyllon, J (1984). « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188. Ed. Hachette Larousse. Paris.

Coste, D (1998). « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », in *Le français dans le Monde*, n° spécial, Hachette/ Edicef, Juillet. Paris.

Fly-Sainte Marie, A (1997). « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* », in les cahiers de l'actif, Active, Paris

Galissou, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective* » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet-aout-septembre.

Henriette, R.M (2005). « *Les ressources individuelles pour la compétence individuelle* », *Revue internationale sur le travail de la société*, n°32.

Lambert, F (1994). « *Image, langues étrangères* », *le français dans le monde*, Médias, faits et effets, Juillet.

Mounin, G (1984). « *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues* », in *Le français dans le monde*, N° 188, Hachette- Larousse, Paris.

Nuttin, J (1980). « *Théorie de la motivation humaine* ». Paris : P.U.F., cité par Mucchielli, A (1981), op.cit.

Verdelhan-Bourgade, M (2002). *Revue de didactologie des langues-cultures*. N° 125.

Zarate, G (1983). « *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère* ». *Le français dans le monde*, n°181.

Zarate, G (1993). « *Représentation de l'étranger et didactique des langues* ». Éd. Didier Col. CREDIF ESSAIS, Paris.

Zarate, G (1998) cité in A. Blondel et al, « *Que voulez- vous dire compétence culturelle ?*. Ed. DUCULOT.

Puren, C (1998). « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », in ELA, *revue de didactologie des langues-cultures* n° 109.

Porcher, L (1996). « *Cultures invisibles* » In *le Français dans le monde. Recherches et applications*, Ed. Hachette – Larousse, Paris.

Porcher, L (1988). « *Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangères* ». *Etudes de Linguistique Appliquée*. N°69.

### **Sitographie**

Puren, C « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*» [En ligne] sur :

[file:///C:/Users/user/Downloads/PUREN\\_1998f\\_perspectives\\_objet\\_sujet%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/PUREN_1998f_perspectives_objet_sujet%20(2).pdf)

Bollinger, D et Hofstede, G (1987). « *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* ». [En ligne] sur :

<http://mip->

[ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID\\_FICHIER=1295877017866](http://mip-)

Collès, L (1994). « *De la culture à l'interculturel* ». [En ligne] sur :  
[http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De\\_la\\_culture\\_a\\_l\\_interculturel\\_1\\_.pdf](http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf)

Dictionnaire de politique [En ligne] :

[http://www.toupie.org/Dictionnaire/Intercultura lite.htm](http://www.toupie.org/Dictionnaire/Intercultura%20lite.htm)

Galisson, R (1994). « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspective* ». [En ligne] sur le lien :  
[http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF108\\_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_3.pdf)

GHELLAL, AEK (2006). Thèse de doctorat soutenue à l'université d'Oran. « *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du F.L.E* ». [En ligne] sur :

<http://www.limag.refer.org/Theses/Ghellal.pdf>.

Legendre, R (1993). « *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Cité dans « *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* ». Document de référence à l'intention du personnel enseignant. [En ligne] sur le lien :

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/medias/99-6487-02.pdf>

Morlat, J-M. « *La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International* ». [En ligne] sur le lien :

<http://www.edufle.net/La-problematique-du-document.html>

Neciri, S. « *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question* ». [En ligne] sur le lien :

[http://bu.univ-ouargla.dz/Soumia\\_NECIRI.pdf?idthese=380](http://bu.univ-ouargla.dz/Soumia_NECIRI.pdf?idthese=380)

Porcher, L (1994). « *L'enseignement de la civilisation* ». Revue française de pédagogie, n° 108. [En ligne] sur le lien :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_108\\_1\\_1251](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251).

Porcher, L. (1986) cité par B. ANDRE et J-J. RICHER (2004), *Repères en FLE*, Université de Bourgogne, CFOAD, P7. [En ligne] sur le lien :

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:deMIMXGcfnIJ:bu.univ-ouargla.dz/Lamamri\\_Larbi.pdf%3Fidthese%3D73+](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:deMIMXGcfnIJ:bu.univ-ouargla.dz/Lamamri_Larbi.pdf%3Fidthese%3D73+)

Puren, C. « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* ». [En ligne] sur le lien :

[file:///C:/Users/user/Downloads/PUREN\\_1998f\\_perspectives\\_objet\\_sujet%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/PUREN_1998f_perspectives_objet_sujet%20(2).pdf)

### **Thèses et mémoires**

NECIRI Soumia (2011). « *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question* »

MOKADDEM Khédidja (2008). « *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif (2003)* ».

### **Dictionnaires**

Cuq, J-P (2003). « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Ed. CLE International. Paris.

Legendre, R (1988). « *Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse* ». Paris.

Serre, M (1996). *Atlas*, Flammarion, Paris.

# **Table des matières**

Introduction.....	4
Problématique.....	6
Démarche.....	7
Première partie.....	9
Emergence de la didactique des langues et des cultures	
Chapitre I.....	10
Langue et culture au service de l’enseignement/apprentissage du FLE pour une formation à l’interculturel	
1. La didactique de la culture.....	11
1.1. Définitions de la culture et civilisation.....	11
1.1.1. Qu’est-ce que la culture ?.....	11
1.1.2. Qu’est-ce que la civilisation ?.....	13
1.2. Place de la culture dans l’enseignement/apprentissage du FLE.....	15
2. La compétence de communication.....	18
2.1. La notion de « compétence de communication » et ses composantes.....	18
2.2. Le facteur de la culture dans la compétence de communication.....	21
Chapitre II.....	24
L’approche interculturelle : un enrichissement pour les apprenants	
1. Qu’entend-on par « dimension interculturelle » ?.....	25
1.1. La culture et la compétence culturelle.....	25
1.1.1. Définitions des notions clés « compétence, culture, compétence culturelle ».....	25
1.2. La compétence interculturelle et ses composantes.....	29
Deuxième partie.....	37
L’éducation interculturelle en contexte algérien	
Chapitre I.....	38
Place de la dimension culturelle/interculturelle dans l’espace solaire	
1. Le texte littéraire, moyen d’accès à la culture.....	39
2. Les documents authentiques au service de l’enseignement interculturel du FLE.....	44
Chapitre II.....	48
La compétence culturelle/interculturelle en classe de langue	
1. Le manuel scolaire : objet de définitions.....	49
2. Fonctions du manuel scolaire.....	52
3. Le manuel scolaire aux yeux des théoriciens.....	56
3.1. Lire le contenant du manuel scolaire.....	56
3.1.1. La description du manuel scolaire.....	56
a) Paramètre 1 : Présentation adéquate du matériel scolaire.....	56
3.1.2. Présentation du manuel scolaire.....	61
b) Paramètre 2 : Progression dans la démarche d’apprentissage.....	62
3.2. Lire le contenu du manuel scolaire.....	64
3.2.1. Textes du manuel scolaire.....	64
3.2.2. Auteurs des textes.....	69
3.2.3. Analyse des textes.....	70
3.2.4. Analyse des thèmes du manuel scolaire.....	98
4. L’interculturalité dans le contexte scolaire algérien.....	101
Conclusion.....	106
Bibliographie.....	110

